

Encyklopädie

des

gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung der DD. Palmer und Wildermuth,

von

Prälat Dr. K. A. Schmid,
Gymnasial-Rektor a. D. in Stuttgart.

Zweite, verbesserte Auflage

fortgeführt

von

Geh. Regierungsrat D. Dr. Wilh. Schrader,
Kurator der Universität Halle a. S.

Zehnter Band.

Vokabellernen — Zwingli.

Leipzig.
Fues's Verlag (R. Reisland).
1887.

Vorrede.

Die zweite Auflage der Encyklopädie ist mit der gleichzeitigen Ausgabe des IX. und X. Bandes vollendet; beide sind nach denselben Grundsätzen behandelt, welche ich in der Vorrede zum VII. Bande niedergelegt habe. Neu hinzugekommen sind die Aufsätze über Stottern, Strafrecht, Treue, Überbürdung, Unterrichtsstatistik (statt der früheren Schulstatistik); neu bearbeitet ist die Taubstummenbildung, durchweg umgestaltet Spanien, Stadtschule, Stereometrie (dessen Verfasser, der Herr Professor Erler in Züllichau, zwar in dem Inhaltsverzeichnis, aber aus einem Versehen leider nicht unter dem Artikel genannt ist), Südamerika, Tabakrauchen, Unterrichtssprache, Waldeck, Wirtshausbesuch, F. A. Wolf*), Württemberg höheres Schulwesen. Wenn unter diesen die Artikel über Spanien und Südamerika starke Mängel aufweisen, so bitte ich dies mit dem Umstande zu entschuldigen, daß es mir ungeachtet vielfacher Bemühungen nicht gelungen ist, eigene sachkundige Gelehrte für sie zu gewinnen; ich habe deshalb selbst ihre Umarbeitung auf Grund der mir nur beschränkt zugänglichen Hilfsmittel versuchen müssen. Namentlich für Spanien reichen die statistischen Angaben kaum über 1874 hinaus, in welchem Jahre das letzte amtliche Jahrbuch über das spanische Unterrichtswesen erschienen ist; auch habe ich genauere Mitteilungen über den heutigen inneren Zustand der spanischen Schulen mir nicht verschaffen können. Im übrigen habe ich allen Grund, den verehrten Mitarbeitern für ihre willige und sorgsame Hilfe dankbar zu sein.

Ich kann meine Arbeit an dieser Auflage nicht schließen, ohne des inzwischen heimgegangenen verehrten Mannes zu gedenken, welchem wir die Herausgabe dieses großen, der deutschen Schulwelt zur Ehre gereichenden Werkes zu danken haben. Die wenigen Jahre, welche ich der Fortsetzung desselben widmen durfte, haben mich

*) Die erste biographische Hälfte des Aufsatzes über F. A. Wolf ist von meinem verehrten Freunde Jul. Arnoldt, wie ich auf dessen ausdrückliches Verlangen hier bemerke, nicht völlig neu, sondern unter Benutzung des früher von dem verewigten Hirzel gelieferten Artikels wesentlich umgearbeitet worden.

belehrt, welches Maß der Anstrengung und der Verantwortlichkeit der verewigte **Karl Adolf Schmid** während eines Menschenalters vor allen und in erster Linie getragen hat, wie hoch man auch den treuen und umsichtigen Beistand seiner Freunde Palmer, Wildermuth, Hauber schätzen mag. Das Leben und Wirken Schmids würde seine Schilderung in der Encyklopädie selbst gefunden haben, wenn dies nach dem Fortschritt der neuen Auflage noch möglich gewesen wäre; aber es muß mir gestattet sein, beides an diesem Orte mindestens soweit zu berühren, als der Raum einer Vorrede es zuläßt und als es die Bedeutung des Hingeschiedenen unbedingt erfordert. Ich darf mich hierbei auf eigenhändige Aufzeichnungen von ihm stützen, welche durch die Güte der Hinterbliebenen mir zugänglich geworden sind.

Karl Adolf Schmid wurde am 19. Januar 1804 zu Ebingen, im südöstlichen Württemberg geboren, wo sein Vater Präzeptor der dortigen Lateinschule war. Seiner Eltern gedenkt er mit dankbarer Liebe, die häusliche Erziehung folgte gesunden Grundsätzen und ließ nicht nur der körperlichen Kräftigung, sondern auch der Willensentwickelung genügenden Raum. Den Jugendspielen in freier Luft auch zu rauher Jahreszeit verdankte er seine dauerhafte Gesundheit und die früh erwachte Lust am Turnen, welches er später als Gegenstand der Schulerziehung sorgsam gepflegt und gefördert hat. Den Anfangsunterricht erhielt er von seinem Oheim Jetter nach Stephanischer Methode; mit acht Jahren trat er in die untere (die Kollaboratur-) Klasse der lateinischen Schule, in der Präzeptoratsklasse las er unter der Anleitung seines Vaters schon den Cornelius Nepos. Zu seinen Jugendeindrücken gehörte der Anblick der Rheinbundstruppen, welcher freilich 1814 durch die nachrückenden Verbündeten, insbesondere die Russen, überdeckt wurde; auch der große Komet von 1811 blieb in seiner Erinnerung. Mit seinem auf eine Pfarre versetzten Vater wanderte er nach Darmsheim, um sich hier des ländlichen Lebens in vollem Maße zu erfreuen; die Notjahre 1816 und 1817 und der dieselben nach einer reichlichen Ernte abschließende Dankgottesdienst hafteten fest in seinem Gedächtnis. Durch den gründlichen Unterricht des Vaters wol vorbereitet und zu einem sichern Lateiner ausgebildet, der sich schon in lateinischen Versen versuchte, bestand der Dreizehnjährige das dreimalige Landesexamen mit gutem Erfolg, um 1817 in das Seminar zu Blaubeuren aufgenommen zu werden. Sein Aufenthalt in demselben scheint ihn nach jeder Richtung befriedigt und gefördert zu haben, nach der wissenschaftlichen durch den Unterricht des Ephorus Reuß, der Professoren Kern und F. Baur (des nachmals berühmten Gründers der Tübinger theologischen Schule) und der Repetenten Hauff und Lempp, welche es verstanden, sich mit der Jugend noch jugendlich zu freuen und dieselbe auch außerhalb des Unterrichts, z. B. durch Vorlesen des Nibelungenliedes anzuregen. Nach der gemütlichen Seite wirkte auf ihn der Genuß der landwirtschaftlich schönen Umgebung. Im Jahre 1821 trat Schmid in das Stift zu Tübingen, wo Bengel und Steudel, zeitweilig auch der später berühmte, damals aber bald in die Demagogen-Untersuchungen gezogene Karl Hase seine Lehrer, wo der Mathematiker Nagel, die Dichter Ludwig Bauer, Mörike, W. Hauff seine Freunde wurden. So nahm ihn auch Musik und Quartettgesang neben der Wissenschaft in Anspruch; in letzterer wandte er sich mehr und mehr der Philologie zu, so daß er mit einer Wettarbeit über die verschiedenen Formen der griechischen Komödie den Preis davontrug.

Der in diese Zeit fallende Tod des Vaters vereitelte seine Absicht, zu weiteren Studien nach Göttingen zu gehen; vielmehr mußte er auf baldige Anstellung um so mehr bedacht sein, als er sich in Tübingen mit Friderike Nönnich aus Nürtingen verlobt hatte und somit neben der Sorge für die Seinigen die baldige Gründung seines Hausstandes ins Auge zu fassen hatte. So wurde er nach wolbestandener Prüfung 1825 Präzeptor in Besigheim mit einer Last von vierzig wöchentlichen Unterrichtsstunden, so daß nach seiner launigen Bemerkung damals nur von einer Überbürdung des Lehrers die Rede sein konnte. 1827 führte er die Braut heim; 1829 gieng er als Diakonus und Präzeptor nach Göppingen. Das durch die französische Julirevolution angeregte politische Leben nahm anfänglich auch ihn stark in Anspruch; doch führte ihn die Liebe zu seinem Berufe und zu seinen Schülern, welche er durch mineralogische Ausflüge und durch Turnfahrten auch außerhalb des Schulunterrichts förderte, bald zu seiner eigentlichen Lebensaufgabe zurück. Während seines achtjährigen Aufenthaltes in Göppingen begann seine schriftstellerische Thätigkeit mit einer Abhandlung über die Hamiltonsche Frage (Stuttgart 1838); der frühere Verkehr mit Rieke hatte dazu beigetragen, seinen Sinn für die allgemeinen Schulzwecke offen zu halten.

Im Jahre 1839 wurde Schmid an die größere Lateinschule in Eßlingen versetzt; er wandelte dieselbe in eine Doppelanstalt mit je drei humanistischen und realen Klassen auf dem Unterbau von zwei Elementarklassen um. Seine dortige Wirksamkeit hielt er für die schönste Zeit seines Mannesalters; seine Kinder wuchsen gedeihlich heran, im Amt unterstützten ihn strebsame Genossen, so daß die Anstalt an Ruf und Zahl stetig wuchs und dem starken Zudrang von Schülern kaum genügen konnte. Nach einer Besichtigung der Schule sprach sich der damalige Oberstudienrat, der jetzige Universitätskanzler von Rümelin, sehr befriedigt aus; die litterarische Thätigkeit Schmids erweiterte sich durch die Herausgabe der griechischen Chrestomathie für die mittleren Abteilungen der Gymnasien in zwei Kursen, in Verbindung mit K. L. F. Mezger (dritte Aufl. 1870) und durch die Vorübungen zur Einleitung in die griechische Syntax (dritte Aufl. 1871). Für seinen pädagogischen Ruf zeugt, daß er 1847 in die Kommissionen für die Beratung eines neuen Gesangbuchs und für die Ordnung des Gelehrtenschulwesens in Württemberg berufen wurde. Seine Methode erhellt aus seiner Art den Homer zu behandeln: sobald ein Gesang gelesen war, wurde unter seiner Leitung zuerst von den Schülern eine kurze Übersicht über den Inhalt gegeben, alsdann berichtet, wie die Handlung in ihren Hauptpunkten fortgeschritten sei, was sich für den Charakter der handelnden Personen und die Kenntnis der homerischen Sitte und Weltanschauung ergeben habe, und schließlich, wie sich der Zusammenhang des ganzen Gedichts darstelle. Welchen Eindruck sein Verfahren auf gewiegte Schulmänner machte, ergiebt sich aus einem Briefe, den Eckstein auf Grund eines Besuchs in dieser Zeit an Schmid zu seinem achtzigsten Geburtstage richtete: tum ego rarum docendi sollertiam et exemplum boni magistri suspicere coepi. So in seinem Berufe fest gegründet und zu reifer Lebensauffassung gediehen, stand er in dem Bewegungsjahre 1848 auf seiten der Ordnung und Mäßigung, nicht ohne von den radikalen Aufwieglern hart bedroht zu werden.

Im Jahre 1852 wurde Schmid als Rektor an das Gymnasium in Ulm versetzt; er durfte als Rektor und als Lehrer sich des Fleißes und des guten Betragens seiner Schüler erfreuen. Seine Teilnahme für das Schulturnen veranlaßte die Regierung, ihn mit dem Professor Adam aus Heilbronn nach Darmstadt zur Kenntnis des Spies'schen Systems zu schicken; seine Persönlichkeit bewog die dortige großherzogliche Regierung, ihn unter glänzenden Bedingungen nach Darmstadt zu berufen, was er indes aus Liebe zu seinem Heimatsstaate ausschlug. Hier wurde er später als Referent für das Turnwesen in den Oberstudienrat berufen. In diese Zeit fällt auch die Aufforderung des damaligen Stuttgarter Verlagsbuchhändlers Besser zur Herausgabe einer alphabetisch angelegten Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens; erst nach mehrmaliger Ablehnung und nachfolgender eingehender Erwägung trat er die große Arbeit an, für welche er auf einer Reise durch Süd- und Mitteldeutschland tüchtige Mitarbeiter gewann. Spätere Reisen führten ihn auch nach Norddeutschland und Berlin zur Förderung des Werkes, von welchem 1859 der erste, 1878 der elfte und letzte Band, 1877—1879 ein für das Volksschulwesen berechneter, unter seiner Leitung von einem seiner früheren Schüler, Pfarrer Drehmann, gefertigter zweibändiger Auszug erschien. Nur ungern gab Schmid über dieser Arbeit den langgehegten Plan einer lateinischen Schulgrammatik auf; doch hat er in Ulmer und Stuttgarter Programmen 1854 und 1861 Beiträge zur lateinischen Grammatik geliefert.

So war es ziemlich selbstverständlich, daß Schmid 1859 zum Nachfolger des ehrwürdigen Roth an das Gymnasium in Stuttgart berufen wurde. Er fand die Anstalt in guter Ordnung und hat sie in solcher erhalten; es war daher eine wolverdiente Anerkennung, daß er 1862 auf Hirzels Vorschlag von der Universität Tübingen zum doctor philosophiae honoris causa ernannt wurde; das Diplom nennt ihn virum illustrissimum atque doctissimum rectorum Gymnasii Stuttgartiani, strenuum, diligentem, humanum, de informanda ad humanitatem inventute arte scriptis exemplo optime meritum. Es fehlte dieser Zeit nicht an häuslichen Freuden und Leiden: Söhne und Töchter verließen das väterliche Haus, um einen eigenen Hausstand zu begründen, im Jahre 1864 verlor er seine geliebte Frau, eine Tochter war ihm schon in Ulm durch den Tod entrissen, eine zweite vielgeprüfte schied 1866 aus dem Leben. Auch der Krieg dieses Jahres und der nachfolgende Umschwung der politischen Verhältnisse fiel seinem Herzen nicht leicht, so aufrichtig er auch später aus Gefühl und Überzeugung sich mit allem vertrug, was die Einheit des Vaterlandes förderte. Und wenn dem einsichtigen und treuen Schulmanne das Gedeihen seines Gymnasiums, das Vertrauen der Lehrer, die Liebe der Schüler reichen Lohn brachte, so blieben ihm doch im Amte und seinen Vorgesetzten gegenüber schwere Kämpfe nicht erspart. Von allgemeinerer Bedeutung ist, daß er das Recht der griechischen und lateinischen Schreibübungen in den höheren Schulen Württembergs 1869 mit Erfolg verteidigte; mit Humor nahm er es auf, daß eine Verfügung des Oberstudienrats zusammenhängende Übersetzungsaufgaben ins Lateinische für die unterste Klasse untersagen wollte. Aber als dieselbe Behörde beabsichtigte, die zum Teil auf alten Stiftungen beruhenden Stipendien des Gymnasiums zur Hälfte dem Realgymnasium zuzuwenden, welches 1870 aus den Parallel-

abteilungen jener Anstalt gebildet wurde, da scheute er sich nicht, die Entscheidung des Geheimen Rats und zwar mit erwünschter Wirkung anzurufen. Noch tiefer berührte ihn, daß 1872 bei einer Revision der Gymnasialstatuten der Oberstudienrat unter dem Einflusse seines religiös gleichgültigeren Direktors die Schüler statt zu einem christlichen Leben nur allgemein zur Beobachtung der sittlichen Pflichten angehalten wissen wollte; sein tapferer Widerstand gegen diese Abschwächung seines Erziehungsideals schuf ihm unter den Vätern seiner Schüler, insbesondere aus den höheren Ständen, einen wirksamen Beistand, so daß der in dieser Sache angerufene Minister den Oberstudienrat fallen ließ und den von Roth und Schmid dem Gymnasium aufgeprägten christlichen Charakter schützte. In seinem eigenen Unterricht befolgte Schmid auch hier das schon früher beschriebene Verfahren: bei der Erklärung der Schriftsteller, unter denen er besonders Tacitus und Horaz behandelte, war ihm das genaue sprachliche Verständnis des Textes die erste Aufgabe, hieran schloß sich als zweite nicht minder wichtige, den Inhalt des Schriftwerkes nach Sinn und Zusammenhang zur Auffassung zu bringen und die Schüler zu einer lebendigen Anschauung des Schriftstellers in seiner Eigentümlichkeit wie in seinem Verhältnis zur Geschichte und Litteratur seines Volkes anzuleiten. Im Organismus der Anstalt war wenig zu ändern; Erwähnung verdient, daß er nach dem Vorbilde der niederen Seminare, namentlich in den oberen Klassen, die Schüler von demselben Lehrer durch mehrere Unterrichtsstufen führen ließ, ein Verfahren, welches gute Lehrer voraussetzt, dann aber in Unterricht und Erziehung von ausgezeichneter Wirkung ist, so selten es jetzt angewendet zu werden scheint.

Neben zahlreichen Beiträgen zu unserer, besser gesagt zu seiner Encyklopädie hat Schmid seine Grundsätze über Erziehung und Unterricht in seinen Reden und Aufsätzen niedergelegt, welche er unter dem Gesamttitel „Aus Schule und Zeit" 1875 nach fünfzigjähriger Dienstzeit herausgab; sie zeigen, wie man das Gemüt der Jugend für die Auffassung sittlicher und vaterländischer Dinge läutern und erwärmen soll, und bieten in dem Aufsatze „Ein süddeutsches Gymnasium" das lebendige Bild seiner eigenen Anstalt. Aus allen diesen Schriften, aus nachgelassenen Aufzeichnungen, aus seiner Berufsführung leuchtet hervor, daß der Adel der Gesinnung und die Bildung des Willens, kurz die Vorbereitung der Jugend für die Ewigkeit ihm als die vornehmste Aufgabe aller Erziehung galt, neben welcher die Bereicherung des Wissens in die zweite Stelle, freilich als notwendiges Mittel zur Erreichung jenes Zieles trat, wie dies alles von einem so tief gegründeten Schulmanne zu erwarten ist. Daneben darf die Billigkeit nicht vergessen werden, mit welcher er bei aller Festigkeit der eigenen Überzeugung auch abweichende Ansichten aufnahm, wenn sie nur aus idealem Grunde erwuchsen. Dies zeigt sich auch in der von ihm herausgegebenen und vertretenen Encyklopädie, welche bei gemeinsamer sittlicher und wissenschaftlicher Grundanschauung doch dem einzelnen Mitarbeiter Raum für die Darlegung seiner besonderen Erfahrung bot. Hierbei mag mir vergönnt sein zu erwähnen, daß meine bescheidene Teilnahme an diesem großen Werke auch mich dem Verewigten näher geführt hat; unser durch mehrfache persönliche Begegnung belebter Verkehr wurde um so wolthuender für mich, je mehr ich die Tiefe und Harmonie seines Wesens,

den Reichtum und die Abklärung seiner Erfahrung, die Unermüdlichkeit seines Strebens kennen lernte.

Auch dann rastete er nicht, als er 1877 nach dreiundfünfzigjähriger Dienstführung sein Schulamt niederlegte; vielmehr schritt er jetzt auf buchhändlerische Aufforderung im Verein mit einigen Freunden zur Ausarbeitung einer Geschichte der Erziehung, von welcher er selbst noch den ersten auf das Altertum bezüglichen Teil geliefert hat. Dankbar für alle Erweisungen göttlicher Huld schied er am 23. Mai 1887 aus einem an Arbeit und Frucht gleich reichen Leben; seine Persönlichkeit und sein gesegnetes Wirken wird nie aus dem Gedächtnis der deutschen Lehrerwelt schwinden.

Schrader.

Vokabellernen. Vokabularien. Das einzelne Wort bildet bei der Erlernung und für den Gebrauch der Sprache die erste Grundlage, den natürlichen Ausgangspunkt; die Wörter sind die thatsächlichen Bestandteile der Sprachmasse, die Glieder, aus denen ein Ganzes oder das Ganze sich zusammensetzt. Das Wort hat die erste Stelle, gleichviel ob es sich um Erlernung der Muttersprache durch Gewöhnung oder um Erlernung einer fremden toten oder lebenden Sprache unter mehr oder weniger schulmäßigem und methodischem Verfahren handelt. Das Kind, wenn es sich zur Sprachfähigkeit entwickelt hat, faßt die Wörter, welche die in seinen Gesichtskreis fallenden Gegenstände bezeichnen, mit dem Ohr auf, spricht sie allmählich richtig nach und gewinnt nach und nach einen Vorrat von Wörtern, d. i. von lautlichen Bezeichnungen für Sachen und Begriffe. Muß das Kind im frühesten Alter bei Erlernung der Muttersprache in der Regel den Gegenstand und das ihn bezeichnende Wort gleichzeitig auffassen und lernen, so hat es später, wenn es eine fremde Sprache lernt, den Gegenstand bereits mehr oder weniger deutlich aufgefaßt oder besitzt wenigstens die Fähigkeit, ihn nach der Ähnlichkeit mit anderen durch Beschreibung und Angabe der Eigentümlichkeiten aufzufassen und merkt nur noch den dafür in der Sprache vorhandenen Ausdruck.

Muß nun aber auch das Wort als die erste Grundlage der Sprache und das Aufnehmen, Aussprechen und Behalten desselben als der erste Schritt zum Erlernen einer Sprache betrachtet werden, so sind doch Wörter noch nicht die Sprache, und die Kenntnis vieler Wörter bewirkt oder beweist noch nicht die Kenntnis der Sprache. Wie die rohen Materialien in der Natur, Holz und Steine, bearbeitet, geformt, zusammengefügt werden müssen, um als Teile eines Ganzen zu dienen und einen organischen Bau darzustellen, so haben die einzelnen Wörter für das Erlernen, den Gebrauch und die Übung der Sprache nur dann Wert, wenn sie als lebendige Teile der Sprache verstanden, beherrscht und verwendet werden, wenn sie in ihrem Zusammenhange mit andern Wörtern, in ihrer Entstehung, Bildung und Erweiterung gefaßt und im Satze angewendet werden können. Was in dieser Beziehung bei Erlernung der Muttersprache durch häufiges Hören, lebendigen Nachahmungstrieb und natürliches Sprachgefühl rasch und unvermerkt und wenn auch mehr mechanisch, doch unter günstigen Umständen richtig erlernt wird, das muß beim Erlernen der fremden Sprache durch methodische Anweisung angeeignet, zum Verständniß gebracht und durch häufige Übung als bewußter Besitz erworben werden. Die Abwandlungen des Wortes aber, das Geschlecht, die Verbindung mehrerer zum Satz, die Ableitungen und alles, was Etymologie und Syntax festsetzt, muß zugleich am Worte gelernt werden, die Wörter müssen demnach in einer methodischen, der jedesmaligen Unterrichtsstufe entsprechenden Weise gelernt werden.

Die Notwendigkeit, Wörter lernen zu lassen, hat sich stets, seitdem fremde Sprachen gelehrt worden sind, aufgedrängt und war in den Lehrplänen der Schulen vorgeschrieben. In den lateinischen Schulen zur Zeit der Reformation und später war das Memorieren lateinischer Vokabeln und moralischer Sprüche eine Hauptaufgabe der untersten Klasse oder Klassen neben dem Erlernen der Deklinationen, Konjugationen, gelegentlich auch noch vor demselben. Überhaupt war das dabei beobachtete Verfahren

verschieden; das Vokabellernen war wol beiläufig mit den grammatischen Übungen verbunden, oft aber auch ein gelegentliches zufälliges, zusammenhangsloses, andererseits wurden aber auch gewisse Gesichtspunkte festgehalten und Ordnungen oder Gruppen aufgestellt und für Behältlichkeit, Widerholung und Verwertung der gelernten Wörter Sorge getragen.

Der sächsische Schulplan von Melanchthon (1528) verlangt, „daß täglich die Kinder des ersten Haufens einen oder zween exponierte Verse zur andern Stunde auffagen, daß sie dadurch einen Haufen lateinischer Wörter lernen und einen Vorrat schaffen zu reden. Damit sie auch viel lateinische Wörter lernen, soll man ihnen täglich am Abende etliche Wörter vorgeben, wie vor Alters die Weise in den Schulen gewest ist; und den Knaben des andern Haufens, wenn sie abends nach Hause gehen, soll man eine Sentenz aus einem Poeten oder anderem vorschreiben, die sie morgens wider aufsagen, als amicus certus in re incerta cernitur.“ Das pfälzische Hofschulbuch 1583 verordnet: am Schlusse jeden Tages werden vocabula rerum vorgesagt. Die württembergische Kirchenordnung von 1559: daß in der untersten Klasse täglich zwei lateinische Wörter ex nomenclatura rerum vorgeschrieben werden, die nachzuschreiben und auswendig zu lernen sind. Der Lektionsplan des Pädagogiums zu Heidelberg von Olevianus bestimmt: in der untersten Klasse sollen den Knaben täglich jedem eine Vokabel, dem einen caput, dem andern oculus, zum Memorieren gegeben werden, wobei jeder die seinige lateinisch und deutsch herzusagen, alle aber alle Vokabeln schriftlich einzutragen haben. Jakob Micyllus (Klassen S. 143 ff.), der den ganzen Lehrstoff in Worte und Sachen, in die Sprache als Form und ihren Gegenstand als den Inhalt teilt und verlangt, daß beides in seiner ganzen Bildungsfähigkeit zur Geltung komme, empfiehlt daher, schon die von den Kleinsten auswendig zu lernenden Vokabeln in einem verständigen Zusammenhang zu ordnen, nicht etwa, wie es oft geschehe, nach dem Reime oder einem zufälligen Umstande, sondern nach einem inneren Bande, z. B. nach den Teilen des menschlichen Körpers, eines Gebäudes, Schiffes. In seinem Lehrplan der Frankfurter Schule heißt es (Klassen S. 169): Quarta autem atque ultima (classe) certas voces propositas et memoriae traditas recitent, quibus hinc ad principia latini sermonis praeparentur. Ac ne quid otiose ne hic quidem fiat, libelli, ex quibus lectionem aut vocum enunciationem discent pueri, pietatis rudimenta aliqua contineant, quibus nos hactenus usi sumus aut si qui similes alii. Voces autem, de quibus meminimus, ex rerum nomenclatura sumantur, cuius generis libelli olim Grabaldi dictionarium et quod rerum dicebatur, fuere, et hodie quidam vulgo circumferuntur etc. Und auch in der Donatistenklasse, heißt es weiter, non inutile fuerit vocabulorum repetitionem fieri eorum, quae prioribus diebus edidicere.

Johannes Sturm, obwol sein Schulplan überwiegend auf das formale Princip gegründet ist, verlangte, daß die Knaben vom 7. Jahre an alle sie umgebenden und in ihre Sinne fallenden Gegenstände lateinisch benennen könnten und nichts auswendig lernen sollten, was sie nicht verstanden hätten. In seiner neunten (vorletzten) Klasse sollte eine Menge lateinischer Wörter besonders von alltäglichen Gegenständen eingelernt werden; an jedem Tage erhielt jeder Schüler besondere Wörter zum Auswendiglernen, nur mußten alle Wörter aller unter einen Begriff fallen, z. B. Freundschaft, Feindschaft, Ursache, Wirkung, jeder Knabe sollte die von dem andern aufgesagten mitmerken, es wurden Verzeichnisse darüber angelegt und diese später vermehrt und erweitert. Michael Neander schreibt vor, daß der Knabe beim Eintritt ins 9. Jahr, nachdem er fertig lesen gelernt, das compendium grammaticae Philippi erhalten und lernen und zugleich aus dem Nomenclatore alle Tage zwei Vokabeln lernen und dabei täglich von Anfang an bis auf diese vocabula recitieren soll. Auf den folgenden Stufen mußten Sentenzen, Sprüche, Phrasen (*γνώμη* aliqua moralis, Micyll., Verse, locutiones latinae e Cicerone, Plauto, Terentio, dicta, vocabula) fleißig ausgezogen,

gelernt, geübt, recitiert werden. In der schola privata Melanchthons wurde nach und nach, täglich nicht mehr als 10 Verse, der ganze Terenz auswendig gelernt.

Aus dem Vorstehenden ergiebt sich also, daß in den Lateinschulen der Reformationszeit auf den untersten Stufen ein regelmäßiges Lernen einzelner Wörter stattfand und man dann zum Lernen von sprachlichen Verbindungen, Redensarten, Sentenzen, zusammenhängenden Sätzen und ganzen Stellen fortschritt, wodurch die Jugend zugleich ihren Wortschatz bereichern sollte und mußte. Wenn auch nicht ohne Ordnung und Einteilung verfahren wurde, so scheint doch dabei eine feste, durch die Sprache selbst und den Unterrichtsgang bedingte Methode nicht befolgt worden zu sein. Die Gedächtniskraft wurde ausschließlich dafür in Anspruch genommen, ein Verständnis der Sprache, ein Zusammenwirken der verschiedenen Lern- und Übungsthätigkeiten war nicht ins Auge gefaßt; war der Sprachstoff gedächtnismäßig angeeignet, so konnte sich wol besseres Verständnis und Einsicht in die Zusammengehörigkeit der einzelnen Wörter nachträglich von selber ergeben.

Schon in der Zeit des dreißigjährigen Krieges bereitete sich eine Umgestaltung der Schule vor; es bildete sich der Begriff einer deutschen Schule, schola vernacula, und des Gymnasiums; neue Unterrichts- und Erziehungsprincipien tauchten auf, obwol es lange dauerte, ehe die Grundsätze und Methoden eines Amos Comenius (s. d. Art. Bd. I. S. 942 ff.) einigermaßen zur Geltung durchdrangen. Dieser wollte aus der Schule alle Schriften verbannen, die bloß Wörter lehren und nicht auch Sachen; das Reelle war ihm das Nützliche und Lernenswerte; der Jugendunterricht sollte so eingerichtet sein, daß eine Arbeit mehrere Früchte trage. Hinsichtlich der Erlernung der Wörter einer fremden Sprache verwarf er das Lernen einzelner, isolierter Wörter, auch wenn sie durch ein loses Band zusammengehalten würden: Wort und Sache sollten stets verbunden, die Wörter nur in Verbindung mit den Sachen gelehrt, jede Sprache überhaupt mehr durch den Gebrauch als durch Regeln gelernt werden, d. h. durch Hören, Lesen, Widerlesen, Nachahmung, Sprechübung; dem Gedächtnis soll man nur das zumuten, was verstanden ist; zuerst sollen die Sinne des Lernenden, dann sein Gedächtnis, hernach der Verstand und das Urteil geübt werden. Nach diesen Grundsätzen schrieb Comenius 1631 seine Janua linguarum reserata aurea, auch seminarium linguarum et scientiarum omnium betitelt, um dem Leser „in einem kurzen Begriff die ganze Welt und die lateinische Sprache" zu zeigen, in 100 Abschnitten (tituli) und 1000 Sätzen eine kleine Encyklopädie alles Wissenswürdigen. In diesen Titeln und Sätzen, z. B. de igne, de aquis, de lapidibus, de metallis, de herbis etc., kommen ungefähr 8000 der gebräuchlichsten Wörter in kurzen Sätzen vor. Zu den lateinischen Sätzen ist das Deutsche hinzugefügt, in anderen Ausgaben auch das Französische, wie ja das Buch in sehr viele Sprachen übersetzt worden ist. Im Anschluß daran schrieb Comenius ein Wörterbuch, eine Grammatik und den Orbis pictus (1657). So wollte er die Aneignung, das Lernen und Behalten der Vokabeln und des Wortschatzes nicht durch ein nach sachlichen Gesichtspunkten geordnetes Wörterverzeichnis (Vokabularium), sondern durch zusammenhängende, grammatisch verbundene, in der Form der Frage und Antwort dem Knaben verständliche und behältliche Sätze über ihm bekannte oder lernenswerte reale Gegenstände (ut rerum ipsa universitas per certas classes ad pueritiae captum digereretur) vermitteln.

Während man in den verschiedenen Schulordnungen des Reformationsjahrhunderts genauere Anweisung über den Lehr- und Lernstoff und eine abgemessene und nach Stufen und Klassen berechnete Verteilung desselben erkennt, und dabei die Gedächtniskraft vorerst und vornehmlich in Anspruch genommen wird, und dem scholastisch-orthodoxen Geiste der Zeit entsprechend, ausschließlich der formale Bildungszweck in den Vordergrund tritt, vertritt Comenius eine realistische Opposition und hat seinen pädagogischen Realismus in vollständiger Ausbildung bis auf die Anfänge der Spracherlernung, die Aneignung des Wortschatzes, durchgeführt. Das zu lernende Wort ist von ihm allerdings in einen

sachlichen Zusammenhang gebracht und in eine sprachliche Verbindung eingestellt; mit dem Lernen desselben wird die Vorstellung eines Gegenstandes oder ein Begriff neu gewonnen oder aufgefrischt, befestigt und erweitert; das Interesse am einzelnen Worte und dessen Verständnis ist dadurch mehr gesteigert und das Geschäft des Erlernens mehr erleichtert, als wenn eine lange Reihe von dürren Vokabeln, die entweder ohne jeden sachlichen Zusammenhang hintereinander stehen oder nur lose unter einem gemeinsamen Begriff zusammengefaßt sind, eingelernt und hergesagt und dann vielleicht bald wider vergessen oder wenigstens gelockert wird. Doch läßt sich nicht verkennen, daß die Sätze des Comenius eben nur um der einzelnen Wörter und eines gesuchten realen Zusammenhanges willen, in welchem sie erscheinen und als Gedächtnisaufgabe vorgeführt werden, gemacht und willkürlich gestaltet sind, und daß, wenn ein Knabe drei oder vier solcher noch so geschickt zusammengesetzter und auch nach ihrem Inhalte klug berechneter Sätze verstanden und gelernt und dadurch sich in den Besitz von 12—15 Vokabeln gesetzt hat, diese Vokabeln sich doch wider aus jenem Zusammenhange als einzelne Wörter und Begriffe loslösen müssen und wider unverbunden und ohne lebendigen Zusammenhang und unvermittelt im Gedächtnisse liegen oder sich verlieren.

Ein fester Zusammenhalt und lebendiger Zusammenhang der zu lernenden Vokabeln, ein leichteres und freudigeres Merken und sicheres Behalten derselben wird nur vermittelt, wie man bald erkannte, wenn etymologisch zusammengehörige Wörter zusammengestellt sind und durch die formelle Verwandtschaft der Wörter und das darin liegende Gesetz der Wortbildung, sowie durch entsprechende Bedeutung das Verständnis erleichtert, das Interesse geweckt, der Dienst des Gedächtnisses unterstützt, die Manigfaltigkeit vieler Einzelheiten auf eine gleichmäßige oder wenigstens oft widerkehrende Analogie zurückgeführt wird.

Dieses Verfahren nach etymologischem Principe, ein etymologisches Vokabularium, war freilich erst möglich, nachdem die etymologische Forschung der Sprache Fortschritte gemacht hatte und zu gewissen Beobachtungen und Resultaten, wenn auch noch in beschränkterem Umfange, gelangt war. Dieser etymologische Gesichtspunkt ist zuerst von Christoph Cellarius ins Auge gefaßt worden in seinem Liber latinitatis probatae et exercitae memorialis naturali ordine dispositus 1688. Dieses Hilfsbuch ist später von J. M. Gesner herausgegeben und viel gebraucht worden; warscheinlich als die letzte Bearbeitung wird citiert Primitiva latina ex libro memoriali Chr. Cellarii descripta et numerata, Brunsvigae 1788; an die primitiva schlossen sich derivata an. Das Vokabellernen war fortwährend ernstlich gefordert worden, was man auch aus der methodus der lateinischen Grammatik Joach. Langes ersieht*).

Seit dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts aber war das Vokabellernen mehr und mehr zurückgetreten, vielleicht weil bei dem Auswendiglernen ein zu mechanisches und unfruchtbares Verfahren eingerissen war, vielleicht auch durch den Einfluß der Philanthropisten, welche durch möglichste Veranschaulichung beim Unterrichte und durch praktische Unterweisung in den Sprachen den toten Gedächtniskram aus den Schulen verbannen zu können vermeinten, deshalb die Abschaffung eines gesonderten Vokabellernens verlangten und die Bereicherung des Wortschatzes nur beiläufig gefördert wissen wollten. Die Bestrebungen, Methoden und Erfolge des Philanthropinismus, obwol auch er manche gute Anregung gegeben hat, fielen bald dahin. Die Männer der Schule hatten überhaupt den Theorieen und der Industrie dieser Richtung wenig Vertrauen und Beachtung gewidmet, die alte Praxis und Methode nahm ihren Fortgang und fand Verbesserung und Vervollkommnung; die etymologische Forschung gewann Ausdehnung, wissenschaftliche Methode, sichere Resultate und wurde in größeren

*) Vgl. auch Ecksteins zusammenfassenden Artikel „Latein. Unterricht“ in dieser Encyklopädie, der unter dem Abschnitt „Wortkenntnis“ Bd. IV S. 301 über Vorschriften, Lehrmittel und Praxis des Vokabellernens aus Schulordnungen namentlich einige Ergänzungen bietet.

und kleineren Wörterbüchern auch für Schulzwecke nutzbar gemacht. Für das Vokabellernen erschien zuerst 1820 (19. Aufl. 1882) das Vokabularium von Friedrich Wiggert: Vocabula latinae linguae primitiva und hat sich durch viele Auflagen weit verbreitet und bis in die neueste Zeit Freunde erhalten. In den „Vorerinnerungen" spricht sich W. dahin aus, daß ein Auswendiglernen der Wörter, die beim Übersetzen vorkommen, nicht ausreichend sei, zumal da durch Zufall vielleicht viele sehr nötige Wörter längere Zeit hindurch gar nicht oder wenigstens nicht in ihrer Grundbedeutung vorkommen könnten; Primitiven müsse der Anfänger vorzüglich lernen, weil diese in der Regel einfachere und dem Kinde näher liegende Begriffe ausdrücken und von ihnen aus am leichtesten in der Wörterkenntnis weitergegangen werden könne. Neben den Stammwörtern stehen aber öfters derivata mit und ohne Erklärung; Vergleichungen, Vermutungen und Fragen zum Zwecke der Anregung sind gegeben. Die in alphabetischer Reihenfolge aufgeführten Stammwörter sind durch Zeichen und Zahlen in fünf Kurse geteilt, die in 2—3 einjährigen Klassen gelernt werden können, so daß nach einer auf je 20 Halbjahrswochen berechneten Verteilung im ersten Kursus 200, im zweiten 500, im dritten 900, im vierten 1440, immer einschließlich der im vorhergehenden Kursus gelernten, im fünften sämtliche im Buche aufgeführten 2300 Wörter gelernt sein müssen. Wiggert stellt folgende Grundsätze auf: 1. Der Anfänger lerne weniges, aber dies genau, und das Nötigste und Verständlichste voran; die Wörter müssen nicht nur eingeprägt, sondern auch bei den Übungen im Deklinieren und Konjugieren zu kleinen Sätzen verbunden werden; deshalb sind Adjektive und Substantive zusammenzustellen, Substantive und Pronomina, letzteres namentlich bei abweichendem Genus, „haec arbor, arboris", dieser Baum." 2. Repititio est mater studiorum. 3. Das Wortgedächtnis werde geübt, ehe der Schüler zu vielerlei Sachen zu behalten hat. Es soll lieber zweimal eine halbe oder viermal eine Viertelstunde als jedesmal eine ganze Stunde auf das Abfragen des Gelernten und das Durchnehmen des neuen Wochenpensums verwendet, es sollen dabei schon gelernte Substantive unter einander verbunden, Adjektive zu Substantiven gefügt, die Abweichungen in der Bildung des Perfekts und Supinums eingeübt, verwandte Begriffe zusammengestellt, Sätze ex tempore vorgesprochen und übersetzt werden. Im Anhange sind die Hauptregeln der Wortbildung und die Quantität der Silben behandelt und exemplifiziert.

Das Wiggertsche Buch ist als das erste, methodisch angelegte und durchdachte Vokabularium etymologischer Art zu bezeichnen und epochemachend gewesen; über einzelne Mängel desselben vgl. Protokoll der ersten pommerschen Direktorenkonferenz, Stettin 1861, S. 83. Von anderen Erscheinungen auf diesem Gebiete nennen wir noch das Vokabularium für den lateinischen Elementarunterricht von L. Döderlein 1852 (14. Aufl. 1883), das gleichfalls nach etymologischen Grundsätzen mit Beachtung der Fortschritte der Etymologie bearbeitet und alphabetisch nach Primitiven mit zahlreichen Derivaten und Kompositen geordnet ist; die auf der ersten Stufe zu lernenden Primitiven sind besonders hervorgehoben. Ferner Originationis latinae liber memorialis von Langensiepen 1857, welcher der Ansicht ist, daß erst Quinta das Vokabularium beginne, Untertertia es beende, Obertertia im Überblick und Zusammenfassen des Etymologischen besonders widerhole, während Sexta noch lieber an grammatisch- als etymologisch-methodischem Wörterlernen geübt werde.

Einen sehr wirksamen und nachhaltigen Anstoß gab in Preußen die Cirkularverfügung vom 10. April 1856. Dieselbe ausgehend von der in gutachtlichen Berichten als allgemein anerkannten Thatsache, daß es auf den Gymnasien den Schülern auch der mittleren und oberen Klassen häufig an derjenigen copia vocabulorum im Lateinischen fehlt, deren es besonders zu einem leichten und sicheren Verständnis der Autoren bedarf und daß deshalb die Neigung zum Gebrauch ungehöriger Hilfsmittel, namentlich zur Benutzung gedruckter Übersetzungen und zum Überschreiben der Vokabeln, sowie die Abhängigkeit von dem auch in den obersten Klassen noch neben

dem Autor liegenden Vokabelbuch nicht selten angetroffen und die eigene Befriedigung der Lernenden beim Lesen der Klassiker vermißt werde, bezeichnet es als eine Pflicht der Schule, von den ihr zu Gebote stehenden Mitteln der Gegenwirkung den sorgfältigsten Gebrauch zu machen. Aus dieser wichtigen Verfügung ist noch folgendes herauszuheben: „Die Schüler der unteren Klassen bedürfen einer bestimmten Anleitung, wie sie beim Präparieren zu Werk zu gehen haben; und die einmal erlernten Vokabeln müssen ebenso wie die Regeln Gegenstand widerholter Repetition sein, bei der durch manigfach wechselnde Fragweise einem mechanischen Auswendiglernen vorgebeugt wird; bei den Versetzungen ist auf sichere Vokabelkenntnis ein größeres Gewicht zu legen, als gemeiniglich geschieht. Wenn auf diese Weise durch feste Einprägung der in der Grammatik und den Lesestücken vorkommenden Vokabeln dem Bedürfnis der untersten Klassen im allgemeinen genügt werden kann, so ist doch außerdem, in Betracht der Notwendigkeit empirischer Grundlagen beim ersten Unterricht, und für die Zeit der größten Willigkeit des Gedächtnisses, rein methodisches Vokabellernen sehr zu empfehlen. — Am wenigsten empfiehlt es sich, Vokabeln nur nach der zufälligen Ordnung des Alphabets lernen zu lassen; bildend für das Sprachgefühl auch im ersten Knabenalter wird es nur geschehen, wenn das Zusammengehörige gruppenweis und nach Analogieen gelernt wird, wobei sowol der reale wie der logische Gesichtspunkt, nach welchem z. B. auch die opposita eingeprägt werden, Berücksichtigung verdienen. Geht ein streng etymologisches Verfahren über die Kräfte der Schüler in den untersten Klassen hinaus und eignet sich überhaupt für die Schule nur das in dieser Beziehung unzweifelhaft Feststehende zur Benutzung, so ist doch das Wesentliche der Wortbildungslehre, worin jetzt nicht selten eine große Unwissenheit angetroffen wird, nach Maßgabe des Schulbedürfnisses, bei welchem es auf eine systematische Vollständigkeit nicht ankommen kann, gehörigen Orts mitzuteilen und einzuüben. Der beabsichtigte Nutzen eines irgendwie geordneten Vokabellernens wird indes nur dann mit Sicherheit erwartet werden können, wenn es keine isolierte Gedächtnisübung bleibt, sondern wenn, je nach den einzelnen Klassenstufen, der erlernte Wortvorrat in mündlicher und schriftlicher Übung fortwährend zur Verwendung kommt, und möglichst in lebendiger Gegenwärtigkeit erhalten wird."

In dieser Verfügung war die Notwendigkeit einer copia vocabulorum im Lateinischen, das methodisch geordnete Verfahren, das angemessene Fortschreiten von Stufe zu Stufe, die Verwendung und Verwertung der einmal gelernten Wörter scharf hervorgehoben; und da sich dieselbe definitiver und bindender Vorschriften hinsichtlich der Ausführung enthielt, vielmehr diese den Beratungen, Erfahrungen und individuellen Anschauungen der Lehrerkollegien überließ, so war damit eine wolthätige Anregung gegeben, welche das Interesse weckte, das Nachdenken reizte, die Prüfung der verschiedenen Gesichtspunkte und Methoden veranlaßte und sicherlich großen Nutzen schaffte. Infolge davon erschien eine große Anzahl von Vokabularien und Lesebüchern mit Vokabularien, fand die Frage eingehende Behandlung pro und contra in Kollegien, Zeitschriften, Programmen und stand bei allgemeinen und provinziellen Versammlungen der Schulmänner und Direktoren häufig auf der Tagesordnung.

In neuerer Zeit ist die Notwendigkeit eines plan- und regelmäßigen, nicht dem bloßen Zufall anheimgegebenen Vokabellernens allgemein anerkannt; man darf in heutiger Zeit, wo neben der lateinischen Sprache noch so viele andere Anforderungen an die Kraft der Schüler herantreten, wo die Alleinherrschaft des Lateinischen zurückgetreten ist, die Anforderungen aber an die Leistungen in demselben nicht weiter beschränkt werden können, nicht mehr darauf rechnen, daß der tägliche Unterricht und die täglichen Übungen von selber eine solche Wörterkenntnis absetzen, wie sie für eine raschere Lektüre der Klassiker notwendig ist. Die Ansichten aber über die Notwendigkeit und den Nutzen besonderer für diesen Zweck bestimmter Vokabularien, über ihre zweckmäßige Einrichtung, über das dabei zu Grunde zu legende Princip, über das beim Lernen,

Einüben, Repetieren zu beobachtende Verfahren, sind sehr geteilt und gehen weit auseinander. Manche verwerfen auch jetzt noch den Gebrauch besonderer Vokabularien; die Behauptung wird von urteilsfähigen Schulmännern ausgesprochen, daß auch jetzt — nach der Verfügung von 1856 — eine ausreichend feste Vokabelkenntnis, wenn auch viel erstrebt doch noch nicht erreicht sei, und daß die vielfach in Gebrauch gekommenen Vokabularien sich zur Erreichung des Zweckes meist als „wenig lohnend, zeitraubend und unfruchtbar erwiesen haben und wider außer Gebrauch gekommen seien." Eine sehr anschauliche und lehrreiche Darstellung über die verschiedenen Ansichten und deren individuelle Begründung ist aus den Gutachten, Referaten und Diskussionen zu entnehmen, die in den ausführlichen Protokollen zweier pommerschen Direktorenkonferenzen im Jahre 1861 und 1870 niedergelegt sind. Die wesentlichen Differenzpunkte bewegen sich um folgende Fragen: ob man entweder sich an den Wörtern, welche die Erlernung der Grammatik, die Lektüre, die Übersetzungsübungen mit sich bringen, genügen und dieselben fest einlernen, gehörig ordnen, manigfach verwenden und fleißig repetieren lasse in einfacher Gestalt, in Zusammensetzungen mit andern Wörtern, im Satze, mit etymologischen Erläuterungen u. s. w. oder ob man, wenn auch im möglichst engen Anschluß an den Lehrgang der Klassen, ein gesondertes Vokabellernen unter Benutzung eines Vokabulars eintreten lasse; ob dieses Vokabular sachlich oder etymologisch oder grammatisch geordnet sein, oder ob eine Abwechslung oder Mischung zwischen grammatischer, sachlicher, etymologischer Anordnung stattfinden müsse: ob für die verschiedenen Klassen verschiedene, nach verschiedenen Gesichtspunkten eingerichtete Vokabularien zu gebrauchen seien und in welchen Klassen die eine oder die andere Anordnung zweckmäßig erscheine, ob man das methodische Vokabellernen unter Benutzung eines Vokabulars schon in der untersten Klasse (Sexta) oder in der vorletzten oder noch später etwa nach Absolvierung der einfachen Formenlehre, eintreten lasse. Hervorragende Schulmänner und Pädagogen geben der etymologischen Anordnung den Vorzug. So Nägelsbach, Gymnasialpädagogik, 1862, S. 98: „Princip beim ganzen Elementarunterricht ist die sofortige Verarbeitung des Gelernten in Sätzen. Dazu gehört nun freilich, daß die Schüler Wortkenntnis erlangen. Darum ist es notwendig, Vokabeln lernen zu lassen und die gelernten immer wider und alle Tage zu repetieren; auch darf die Anordnung keine zufällige dabei sein, sondern zunächst brauche man ein etymologisch geordnetes Vokabularium wie das Döberleins, dann ein phraseologisches, wie es Herold zusammengestellt hat." Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 4. Aufl. 377. 439 fordert, daß der Sprachunterricht nicht mit dem einzelnen Worte, sondern mit dem einfachen Satze beginne und dieser Satz so gewählt werde, daß an ihm die einfachsten Verhältnisse der Formenlehre und Syntax wargenommen und erweitert werden können, und daß deshalb auch das Erlernen der Vokabeln und Phrasen sich an das eben verarbeitete Material enge anschließe, daß die neuen Vokabeln die Begriffssphäre des schon bekannten Wortes zu ergänzen und zu erweitern haben, sei es durch Aufführung synonymer Ausdrücke, durch Hinzufügung passender Adjektive, durch genauere Bezeichnung sachlich verwandter Gegenstände oder durch Verbindung der Derivata mit dem Stammworte. Schrader verwirft die sachliche Anordnung des Vokabulars, weil der Lehrer in den unteren Klassen nicht leicht Anlaß habe, die Wörter, welche sachlich derselben Begriffssphäre angehören, zu verwerten, da sie nicht alle gleich wichtig, gleich üblich und wegen ihrer verschiedenartigen Form nicht gleich verwendbar sind, und giebt der etymologischen Anordnung aus inneren sprachlichen und didaktisch-praktischen Gründen unbedingt den Vorzug, weil sie „sich aus der Sache selbst ergiebt und weil die Erlernung der Sprache in ihrem innern Bau, nicht aber die der Sachbenennungen der Hauptzweck des Unterrichts ist", und weist nach, daß der Schüler durch etymologische Zusammenordnung der Wörter auf dem Wege unmittelbarer Anschauung in die Wortbildungslehre eingeführt, zum Nachdenken und zur Selbstthätigkeit, zur Stärkung der Gedächtniskraft

angeleitet und die erforderliche Übung im Hören und Sprechen des fremden Idioms veranlaßt werde. Scheibert (Pädagog. Archiv von Langbein, 14. Jahrg. Nr. 2, S. 144) schlägt den Nutzen, den der Knabe durch das Lernen der zu den Lektionen des Übungsbuchs abgedruckten Wörter gewinnt, sehr gering an; das Wort soll dem Knaben nicht nur als Satzdiener, sondern in seiner Isoliertheit und Persönlichkeit entgegentreten und dadurch dem Schüler größeren Respekt einflößen. Dies würde also nur möglich sein, wenn der Knabe die zu lernenden Wörter sich entweder selbst aus dem Lexikon zusammenstellt oder nach ihrer Entstehung und ihrer Verwandtschaft mit andern aus einem etymologisch geordneten Vokabular kennen lernt und sich einprägt.

Eine ausschließlich nach dem sachlichen Gehalte der Wörter geordnete Wörtersammlung enthält das Vokabularium von Haupt für Quinta und Quarta, 4. Aufl. Posen 1873, so daß die 3000 ausgehobenen Wörter — aus allen Deklinationen, Konjugationen, primitiva, composita, häufiger und seltener vorkommende Wörter durcheinander — in 25 Abschnitten (Schule, Haus, Garten, Wald, Meer, Geist u. s. w.) gruppiert und zu größeren Ganzen verknüpft werden in der gewiß überschwänglichen Erwartung, „daß das Aufsuchen des meist naheliegenden Zusammenhangs dieser zusammengeordneten Wörter den Geist des Schülers unausgesetzt beschäftigen werde und die konkrete Welt, welcher der Schüler ein so offenes Auge und ein so reges Interesse entgegenbringt, großenteils in den Rahmen anmutiger Bilder sich fassen lasse."

Andere Vokabularien sind zwiefachen oder gemischten Charakters, in der einen Hälfte sachlich, in der andern etymologisch geordnet; so das weitverbreitete von E. Bonnell, Berlin 1869 (19. Aufl. 1885). Der erste für Sexta bestimmte Teil desselben enthält die gangbarsten Substantiva, meist concreta, nach der Methode des Amos Comenius orbis sensualium pictus, sodann abstracta und Adjektiva mit ihren Gegensätzen (virtutes, vitia); der zweite für Quinta bis Untertertia bestimmte Teil ist etymologisch, so daß die verba primitiva zu Grunde gelegt sind, denen sich dann sowol die verba derivata als auch die übrigen Wörter desselben Stammes anschließen. In umgekehrter Weise ist das Meiringsche Vokabularum seinem Haupttheile nach alphabetisch und etymologisch zusammengestellt; in einem Anhange ist dann eine kürzere Zusammenstellung von Wörtern in sachlich geordneten Gruppen hinzugefügt. Christian Ostermann hat in Verbindung mit Übungsbüchern zum Übersetzen vier lateinische Vokabularien oder ein Vokabularium in vier Abteilungen für die vier unteren Klassen herausgegeben, Leipzig, Teubner, 1860, neueste Auflagen 1884/5, und in der Verteilung und Anordnung des Stoffes einen von den bisher üblichen Methoden verschiedenen Weg eingeschlagen, indem die beiden für Sexta und Quinta bestimmten Vokabularien ausschließlich grammatikalisch geordnet sind, das für Quarta bestimmte im ersten sachlich geordneten Teile die am häufigsten vorkommenden Nomina, im zweiten grammatikalisch geordneten Teile die Verba umfaßt, endlich das für Tertia bestimmte die auf den vorausgehenden Stufen gelernten Vokabeln mit Hinzufügung neuer, ausschließlich nach dem etymologischen Princip geordnet, und einen Anhang über die Wortbildung der Nomina und Verba enthält. Ostermann geht von dem Gesichtspunkte aus, daß mit den Vokabularien entsprechende Übungsbücher zum Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Lateinische und demnach das Vokabellernen mit den Übersetzungsübungen in engste Verbindung zu setzen seien, damit einesteils die gelernten Wörter nicht mehr ein toter Schatz bleiben, den der Schüler zunächst wenigstens nicht zu verwenden vermag, sondern ein unumgänglich notwendiges Hilfsmittel für die Anwendung dessen werden, was er in der Grammatik bereits gelernt hat, andererseits ein regelmäßiges und geordnetes Vokabellernen bereits in den untersten Klassen stattfinden kann, ohne daß die noch schwachen Kräfte der Schüler überbürdet werden. Daraus ergiebt sich die

Einrichtung, daß die zu lernenden Vokabeln sich streng an den grammatischen Unterricht anschließen und nach den Redeteilen und ihrer Verschiedenheit in der Deklination und Konjugation, nach ihren Endungen und ihrem Geschlecht geordnet sind. Ein anderer beachtenswerter Gesichtspunkt Ostermanns ist der, daß er bei den in den Vokabularien aufgenommenen Wörtern dem Bedürfnisse der Schüler für die Lektüre derjenigen Autoren, die in den unteren und mittleren Klassen gelesen zu werden pflegen, mehr zu Hilfe kommen will. Deshalb sind die aufgeführten Vokabeln lediglich den beiden Schriftstellern, welche an den meisten Gymnasien in der Quarta und Tertia gelesen werden, dem Nepos und dem Cäsar (bell. gall.) entnommen, und durch das Vokabellernen auf der früheren Stufe sollen die Schüler auf die Lektüre der nächsten Klasse vorbereitet werden.

Ein bedeutsamer und energischer Fortschritt hinsichtlich des Vokabellernens und der dazu dienenden Hilfsmittel ist seit dem Jahre 1873 in Verbindung mit einer gesamten Reform des lateinischen Unterrichts durch H. Perthes gemacht worden. Hier sind insbesondere zu nennen dessen bei Weidmann in Berlin erschienenen Reformschriften und lateinischen Lesebücher und Vokabularien: H. Perthes, „Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen" (Separatabdruck aus der Zeitschrift für Gymnasialwesen, 27. Jahrg.), Berlin 1873. Zweiter Artikel (Separatabdruck aus derselben Zeitschrift, 28. Jahrg.). Ebendaselbst 1874. Lateinisches Lesebuch für die Sexta der Gymnasien und Realschulen. Berlin 1874. Dazu gehört: Grammatisches Vokabularium, auch als erster Kursus einer Wortkunde bezeichnet. 1874. Lateinisches Lesebuch für die Quinta. 1875. Dazu gehört ein grammatisch-etymologisches Vokabularium. 1876. Für die Quarta erschien im Anschluß an Vogels Nepos plenior ein etymologisch-phraseologisches Vokabularium (Berlin 1873), für die Tertia im Anschluß an Cäsars bellum gallicum eine lateinisch-deutsche vergleichende Wortkunde (Ebendas. 1873). Diese Bücher sind seitdem zum Teil in widerholten Auflagen erschienen. Als die leitenden Gesichtspunkte für die Abfassung und Benutzung besonders des ersten Kursus der Wortkunde hat Perthes selbst (Zur Reform II, Seite 17) folgende fünf bezeichnet: „1) Beschränkung des Memorierstoffes auf die Primitiva und die grammatisch wichtigen Derivata; 2) Angabe der in den Lesestücken enthaltenen Derivata zu jedesmaliger beiläufiger Kenntnisnahme und daraus allmählich erwachsender unbewußter Aneignung; 3) grammatische Gruppierung sowol der Primitiva als der Derivata; 4) unmittelbare Anlehnung der Vokabeln an die einzelnen Abschnitte der Lektüre; 5) stetige etymologische gruppierende Repetition der in vorangegangenen Lesestücken vorgekommenen Vokabeln." Der Perthessche Reformversuch und, worauf wir hier ausschließlich Bezug zu nehmen haben, seine Vorschläge für Vokabelerlernung beruhen auf philosophischen und psychologischen Grundsätzen, und wenn auch die einzelnen Schriften mancher Verbesserung, namentlich einer Vereinfachung bedürfen, so sind doch günstige Urteile und Erfahrungen von beachtenswerten Seiten geltend gemacht worden, wie denn auch die allgemeinen Grundsätze durchaus sachgemäß sind und überhaupt in den letzten Jahren im Unterrichtsbetrieb mehr und mehr zur Anerkennung gelangt sind. Interessant und instruktiv ist die Würdigung, welche die Perthesschen Bücher nach allen Seiten hin im Programm des Gymnasiums zu Jena 1881 von Seiten des Direktors Richter nach den Berichten der Lehrer der Sexta und Quinta erfahren haben. Seite 10 lesen wir da: „Der Memorierstoff ist auf die Primitiva beschränkt mit Beifügung einzelner grammatisch wichtiger Derivata. Hauptprincip ist die innige Verbindung der Vokabelerlernung mit der Lektüre. Das zu erlernende Wort ist nicht als isolierte Vokabel, sondern in seiner natürlichen Verbindung mit anderen Wörtern vorgeführt, d. h. es wird nicht von der einzelnen Vokabel, sondern vom Satz ausgegangen. Erst wenn die einzelnen Sätze des entsprechenden Lesestücks vom Lehrer unter steter Veranschaulichung des Inhalts vorgelesen und vorübersetzt, vom Schüler widerholt nachgelesen und nachübersetzt sind, werden

die Vokabeln aus der Wortkunde zum häuslichen Memorieren aufgegeben." „Die außerordentliche Leichtigkeit der Vokabelerlernung wird aber nicht nur dadurch bewirkt, daß jedes neu zu erlernende Wort dem Schüler vorher im Zusammenhang des Satzes entgegengetreten war, sondern auch durch das in der Wortkunde musterhaft durchgeführte Princip der etymologisch gruppierenden Repetition und durch die eben hierdurch zugleich angebahnte Einsicht in die Bedeutungsentwickelung der Sprache." Daß das Vokabellernen und die Einrichtung der Vokabularien als eine überaus wichtige und reformbedürftige Frage beim Erlernen namentlich der lateinischen angesehen wird, bezeugen die Protokolle verschiedener preußischer Direktorenkonferenzen auch in dem letzten Jahrzehnt; vgl. auch W. Erler, die Direktoren-Konferenzen der preußischen höheren Lehranstalten. Berlin, 1879 und 1882.

Eine normative allgemeine Forderung ohne besondere methodische Anweisungen ist aufgestellt in den neuen Lehrplänen für die höheren Schulen Preußens vom 31. März 1882 (Berlin, W. Hertz, 1882) S. 15: „Erwerbung eines Wortschatzes, welcher zum Verständnisse der Schriften der klassischen Periode, soweit sie nicht speciell technischen Inhalts sind, ausreicht, zu festem Besitze für spätere Fachstudien und als Grundlage zum Verständnisse der daraus hervorgegangenen modernen Sprachen." Die betreffende Stelle der Erläuterungen dazu lautet (S. 19): „Daß für die Aufgabe der Sprachkenntnis auf die Aneignung eines ausreichenden Wortschatzes nicht geringeres Gewicht gelegt ist als auf die grammatische Sicherheit, wird keiner besonderen Begründung bedürfen; überdies ist es vornehmlich der feste Besitz des einmal erworbenen Wortschatzes, durch welchen die Befriedigung einer fortschreitenden Leichtigkeit der Lektüre gewonnen wird und durch welche die Beschäftigung mit derselben ihre Wirkung über die Schulzeit hinaus erstreckt."

Nach dieser geschichtlichen Darstellung unter Berücksichtigung einiger betreffenden Hilfsmittel dürfen wir wol diejenigen allgemeinen Normen und Gesichtspunkte, die sich als maßgebend und wesentlich für das Erlernen der Vokabeln zunächst in der lateinischen Sprache und für die Einrichtung und den Gebrauch der Vokabularien ergeben, kürzlich noch zusammenfassen.

Ein regelmäßiges und methodisches Erlernen der Vokabeln vom Anfang des Unterrichts in der lateinischen Sprache an ist unerläßlich. Die Auswahl, Anordnung und Anzahl der Vokabeln muß dem jedesmaligen Standpunkte der Jugend, den Aufgaben des Unterrichts und den Anforderungen der Übungen entsprechen. Die gelernten Vokabeln müssen gleichzeitig und vielseitig zur Verwendung kommen. Der Gebrauch besonderer Vokabularien ist zur Erleichterung und Sicherung des Lernens und Repetierens, sowie zur ordnungsmäßigen Einrichtung der ganzen Übung sehr zu empfehlen. Der ganzen Aufgabe der Erlernung einer fremden Sprache, auch der lateinischen, entspricht am zweckmäßigsten ein etymologisch geordnetes Vokabularium; ob dieses zugleich auch alphabetisch angelegt sei, erscheint gleichgültig. Ein Betreiben des Vokabellernens nach etymologischem Princip ist aber nicht möglich, ehe der Schüler einige Einsicht in die Gesetze der Sprache wenigstens durch die Kenntnis und Übung der regelmäßigen und teilweise auch der unregelmäßigen Formenlehre gewonnen und einiges Sprachmaterial sich angeeignet hat; es wird daher das streng etymologische Verfahren erst in Quarta oder in der Tertia eintreten können. Wenn die auf den beiden untersten Stufen im engen Anschluß an den grammatischen Lehrgang zu lernenden Vokabeln ebenfalls in gesonderten Verzeichnissen zusammengestellt sind und der Grammatik und dem Übersetzungsbuche korrespondieren, so kann dieses nur zweckmäßig und förderlich sein; durch eine vorzugsweise Berücksichtigung der bei der Lektüre nötigen Wörter wird der concentrischen Zusammenfassung der verschiedenen Unterrichtsthätigkeiten kein geringer Dienst erwiesen werden. Zwischen dem Gebrauche eines grammatikalisch geordneten Vokabulars und dem eines etymologischen einen Kursus einzuschieben, nach welchem Vokabeln in sachlicher Ordnung erlernt werden, ist an sich und für die

Kenntnis der Wörter und ihres sprachlichen Zusammenhanges nicht notwendig, obwol dadurch, daß die Schüler genötigt werden, früher gelernte Wörter unter einem neuen Gesichtspunkte aufzufassen, eine Übung des Gedächtnisses und der Denkkraft dargeboten werden kann. Erst an diese bezeichneten Vorübungen schließt sich der Gebrauch des etymologischen Vokabulars nach schulmäßigem, vom einzelnen zur Manigfaltigkeit, vom Realen zum Rationalen fortschreitenden Verfahren angemessen an. Die Verfasser von ausschließlich etymologisch angelegten Vokabularien wollen gleichfalls, daß anfänglich auch nur einzelne Vokabeln, primitiva, gelernt werden, und bloße primitiva lassen noch keine etymologische Betrachtung zu; erst nach Überwindung einiger Vorstufen können die ganzen Wörterreihen mit primitivis, derivatis, compositis zusammengefaßt, eingeprägt und in ihrem sprachlichen Zusammenhange erlernt werden. Es ist daher immer angemessen, zunächst im Anschluß an den grammatischen Lehrgang der Unterklassen die Schüler sich in geordneter Weise einen Vorrat von Vokabeln aneignen und sodann diesen durch etymologische Zusammenstellungen erweitern und befestigen zu lassen und zum sprachlichen Verständnisse zu erheben. Daß auf diese Weise in Tertia schon eine recht ansehnliche Anzahl von Vokabeln zusammengefaßt werden kann, ist einleuchtend. Es muß aber in Tertia und auch schon in Quarta der Gebrauch des Lexikons gefordert, bezw. vorbereitet werden; denn das eigene Suchen, Vergleichen, Kombinieren fördert am meisten. In den oberen Klassen ist darauf zu halten, daß die bei der Lektüre und den sonstigen Übungen vorkommenden Wörter im Lexikon aufgesucht, gelernt und namentlich bei der Repetition und Nachübersetzung nach ihren hauptsächlichen aus der Grundbedeutung sich entwickelnden Bedeutungen analysiert werden. Etwaige versus memoriales, loci communes, gewisse grammatische Verbindungen u. a. in mäßigem Umfange können als dankenswerte Zugaben der Vokabularien erscheinen; phraseologische Sammlungen bilden den nächsten notwendigen Anschluß an die Vokabularien.

Die mehrerwähnte Verfügung v. 10. April 1856 erkannte hinsichtlich der griechischen Sprache ein ähnliches Bedürfnis an, und schon im J. 1859 hatte das posensche Provinzialschulkollegium verordnet: „Um die Schüler in den Besitz der nötigen copia vocabulorum zu setzen, sollen in alphabetischer Ordnung allmählich von den untersten Klassen auf im ganzen 3000 Stammwörter der griechischen Sprache auswendig gelernt und Übungen angestellt werden, die Bedeutung von Wörtern, die von den gelernten abgeleitet sind, selbst zu finden.“ So sind auch griechische Vokabularien hergestellt worden, um durch methodisches Erlernen griechischer Vokabeln das leichtere und promptere Verständnis der Klassiker und eine größere Beherrschung der Sprache anzubahnen. In dem Vokabular von Tobt, 4. Aufl. Halle 1878, sind die Wörter nach ihrem realen Zusammenhang gruppiert. Diese Anordnung, meint der Verfasser, erleichtere das Lernen am meisten, weil sie dem auf Erkenntnis und Gruppierung der Dinge gerichteten Jugendalter am naturgemäßesten sei, weil sich ihr auf leichteste Weise jedes andere Moment unterordnen, und weil sich so die Einprägung des gesamten Sprachstoffes in mündlichen und schriftlichen Übungen am leichtesten bewerkstelligen lasse. Eine solche reale Zusammenstellung dürfe aber nicht die Substantiva allein umfassen, sondern alle Teile des zu lernenden Sprachschatzes müßten in sachlichen Hauptgruppen dargeboten werden, und ein solches Vokabular müsse auf das Notwendigste beschränkt werden. Freilich sieht sich Tobt in der Vorrede zur 2. Aufl. zu einer wesentlichen Einschränkung gedrungen, indem er sagt: „Es ist zwar ganz richtig, daß die reale Gruppierung, vollständig durchgeführt“ (wie das bei einem Vokabularium möglich sei, ist schwer zu begreifen), „die größten Vorteile beim Lernen bietet, aber die Autoren, welche die Schüler lesen sollen, verbreiten sich keineswegs gleichmäßig über alle Gebiete des real Seienden, sondern während einige derselben sehr stark angebaut sind, liegen andere fast brach und außerdem zieht sich durch die ganze griechische Prosa ein reicher Gebrauch der den eigentlichen Dingen am fernsten lie-

genden Ausdrücke, nämlich der Bezeichnungen der Seelenthätigkeiten und Zustände und der allgemeinsten Anschauungen von Raum, Zeit und Zahl. Der Verfasser schickt eine Sammlung von 406 Deklinationsbeispielen, geordnet nach Akzenten, Endungen, Stämmen, zum Lernen für die ersten 10—15 Wochen bestimmt, voraus; dann erst beginnt der sachliche Teil mit dem leiblichen Leben, geht dann auf das Zusammenleben und das Geistesleben über und schließt mit der unorganischen und organischen Natur. Überhaupt sind vier jährige Kurse unterschieden für IV, IIIb, IIIa, IIb; die Lehrer sollen in IV und III die schriftlichen Arbeiten mit steter Rücksicht auf die eben paragraphenweise gelernten Vokabeln selber zusammenstellen. Unter dem Texte stehen Komposita einiger am häufigsten vorkommenden Verba und Konstruktionsangaben Zu nennen ist ferner Kübler, griechisches Vokabular, Berlin 1877; 8. Aufl., welches die Stamm- und abgeleiteten Wörter zusammenstellt, aber immerhin ein systematisches Betreiben der Übungen von IV an gestattet, gerade die auf der Schule am meisten gelesenen Schriftsteller, namentlich Xenophon berücksichtigt und auf Unregelmäßigkeiten in der Flexion u. s. w. durch Zitate der Grammatik hinweist. Vgl. Langbein, Arch. XII. 10, 760.

Es sind im letzten Jahrzehnt griechische Vokabularien, griechische Elementarbücher und Lesebücher für die Anfangsstufen nebst Wörterverzeichnissen in größerer Anzahl erschienen, nachdem durch den Lehrplan für höhere Schulen vom 31. März 1882 in Preußen der Anfang des griechischen Unterrichts von Quarta auf die Unter-Tertia verlegt und seitdem die Unterrichtszeit in den ersten vier Jahren um wöchentlich eine Stunde vermehrt worden ist. Der größere Reichtum und die den Schüler der betr. Altersstufen reizende Manigfaltigkeit der Flexion der griechischen Sprache in der regelmäßigen und unregelmäßigen Deklination und Konjugation, sodann in der Kasuslehre, im Gebrauche der genera verbi, der Präpositionen u. s. w. ziehen zahlreiche paradigmatische Übungen nach sich, die widerum an verschiedenen Wörtern vorgenommen und zur Erlernung von Vokabeln sowie auch möglichst bald zur vokabelmäßigen Aneignung gewisser feststehender Verbindungen ausgedehnt werden müssen. In den für die Anfangsstufen bestimmten grammatischen Hilfsbüchern (Elementarbüchern) sind bei den verschiedenen Deklinationen, den Verbalklassen ꝛc. eine Menge Vokabeln aufgeführt, die zur Einübung dienen sollen und gelernt werden müssen; ebenso sind den korrespondierenden Sätzen und Lesestücken zum Übersetzen die betr. Wörter vorgedruckt, die gleichfalls fest gelernt, fleißig repetiert und auch für die mündlichen und schriftlichen Übungen und Retroversionen verwendet werden müssen. Andere Übungsbücher haben besondere Wörterverzeichnisse. Unter der Menge der betr. Bücher nennen wir das griechische Elementarbuch von Stier, 4. umgearbeitete Ausgabe 1883. Ist die Zahl der aufgeführten Vokabeln zu groß oder sind es an sich entlegene, selten vorkommende, zum Lesen, Aussprechen und Behalten bei dem Anfangsunterricht schwierige Wörter, so muß hier durch den Lehrer eine Auswahl getroffen werden; das sichere, prompte Wissen auch auf beschränktem Gebiete ist hier die Hauptsache; dadurch wird die Freudigkeit und der Lerneifer der Jugend gesteigert. Für die bald folgende Lektüre der Schriftsteller bis Prima inkl. ist sorgfältige und sauber gehaltene schriftliche Präparation erforderlich; wie diese Präparationen anfänglich von Lehrern vorbereitet werden müssen, so haben auf den oberen Stufen die Schüler die Ergänzungen und Berichtigungen des Lehrers kurz nachzutragen, die so gesammelten Vokabeln, namentlich die bisher nicht dagewesenen, müssen gelernt, abgehört, repetiert werden. Für das Einlernen besonderer homerischer Vokabeln, Wortbildungen und Wortformen wird sich Beschränkung empfehlen, damit Verwirrung verhütet wird; durch den vorliegenden Text wird sich bald Orientierung vermitteln und sprachliche Anschauung entwickeln. Das Erlernen der griechischen Vokabeln wird sich demnach wesentlich an den grammatischen Lehrgang und die Lektüre anschließen, die etymologische Rücksicht wird hier mehr zurücktreten können, aber doch durch den Lehrer gelegentlich betont werden müssen.

Die Verhältnisse sind beim Anfange des Erlernens der griechischen Sprache wesentlich andere als beim ersten Elementarunterricht in der lateinischen Sprache. Der etwa 13jährige Unter-Tertianer ist körperlich und geistig mehr erstarkt; durch die Erlernung lateinischer Vokabeln von Sexta ab nach irgend einer methodischen Anordnung ist sein Sinn für die Auffassung der Wörter, für das Verständnis der Wortbildung, der Zusammensetzung, für etymologische und lexikalische Entwickelungen geschärft, er muß selbständig und leicht im Lexikon sich zurecht finden. Die Aufgabe des griechischen Unterrichts drängt auf die Lektüre hin, das sichere Einlernen der Formenlehre und der syntaktischen Gesetze sowie die Lektüre, insbesondere die Vorbereitung auf dieselbe, werden einen ausreichenden Schatz von Vokabeln übermitteln und sichern können, allerdings immer unter sorgfältiger Anleitung und Überwachung des Lehrers, der die in einem bestimmten Zeitraum vorgekommenen und zu Hause gelernten Vokabeln geschickt zu gruppieren und zum festen Eigentum der Schüler zu machen verstehen muß. Daß bei diesen Gruppierungen der Etymologie und Wortbildung, der Verwandtschaft griechischer Wörter mit früher gelernten lateinischen, der Anwendung vieler griechischer Wörter in der Wissenschaft als termini technici sorgsame Rücksicht geschenkt werde, ist selbstverständliche Forderung. Ein streng etymologisches Verfahren, wie es für den lateinischen Unterricht in Quarta und namentlich in der Tertia empfohlen ist, gleichzeitig auch für das Erlernen der griechischen Vokabeln eintreten zu lassen, erscheint aus pädagogischen und didaktischen Rücksichten nicht rathsam.

Bei Erlernung der neueren Sprachen tritt die Notwendigkeit, baldmöglichst eine größere und umfassende Vokabelkenntnis zu gewinnen, umso entschiedener hervor, als dabei die Absicht einer unmittelbaren mündlichen und schriftlichen Anwendung der Sprache näher liegt. Die Vokabeln, welche zu den behufs Einübung der Grammatik nötigen Übersetzungsaufgaben gehören und mit den grammatischen Abschnitten in engster Verbindung stehen, müssen natürlich sicher gelernt und fleißig repetiert werden, obwol dabei eine angemessene Beschränkung auf das Notwendige und eine zweckmäßige Auswahl der Wörter vielfach vermißt wird. Manche der betr. Elementar- und Übungsbücher haben sich auf den höheren Schulen so ziemlich eine Alleinherrschaft erobert; jeder Lehrer wird sich bemühen, auf die Verwandtschaft der Wörter der neueren Sprachen mit dem Lateinischen oder mit der Muttersprache in angemessener Beschränkung hinzuweisen. Einzelne Vokabelbücher für Französisch sind meist für das bloße Auswendiglernen in den unteren Klassen bestimmt; andere vocabulaires, Phrasen- und Dialogensammlungen sind sachlich geordnet (systématiques) und sollen als Anleitung zum Sprechen (guide de conversation française) in oberen Klassen dienen. Vgl. Schmitz, Encyklopädie des philolog. Studiums der neueren Sprachen, S. 127, 211, 432. Dr. G. Queck.

Vokationsdekret, —urkunde = Anstellungsdekret s. Anstellung S. 219.

Volkslied. Wir haben diesen Gegenstand hier weder vom ästhetischen noch vom litterar-historischen Gesichtspunkt aus zu betrachten; die Frage ist für uns nur diese: ob und in welcher Weise das Volkslied auch für das Jugendalter beizuziehen und als Bildungsmittel zu gebrauchen sei? wobei sowol die poetische als die musikalische Seite in Betracht kommt. Die edelste Gattung des Volkslieds, den Choral, lassen wir hier unerörtert, da das Nötige hierüber schon in den Artikeln Gesang (Bd. II. S. 955) und Gesangbuch gesagt ist.

Gehen wir zunächst von der Melodie aus — denn ein Volkslied, das nicht gesungen wird, ist ein nonsens, im Volke selbst erhält es sich immer nur dadurch, daß es wirklich gesungen, nicht etwa gelesen oder gar deklamiert wird, also nur durch seine Melodie —: so bietet die Leichtigkeit der Ausführung, das Einfache, Ohrenfällige des Volksliedes, das weder Sprünge in der Tonfolge, noch entfernte Ausweichungen, noch chromatische Gänge kennt, das auch dem nicht musikalisch geschulten, aber eines guten Gehörs

sich erfreuenden Sängers das sogenannte Sekundieren sehr leicht macht, — all das bietet, sagen wir, die erwünschte Gelegenheit, dem Kinde, noch ehe man es mit dem Notenlernen plagen muß, sobald nur sein Stimmchen feste Tonfolgen zustande bringt, solche Melodieen zu geben, die es augenblicklich fassen und nachsingen kann, ja die es, sobald es sie einigemal gehört hat, ungeheißen zum eigenen Vergnügen nachsingt. Der Text ist ihm dabei oft so sehr Nebensache, daß es auch Unverstandenes getrost annimmt, manchmal auch sich den Text in einer Weise zurecht macht, wodurch er erst zum blanken Unsinn wird. Das muß natürlich aufhören, sobald es mit dem Singenlernen Ernst wird. Alsdann dürfen Volkslieder nicht mehr der einzige Stoff sein, der im Unterricht und zum musikalischen Genuß verwendet wird, weil sonst Gehör und Stimme für die manigfacheren und höheren Gattungen, wie namentlich für den kunstvolleren Chorgesang und Einzelgesang nicht ausgebildet würden; aber ein wertvoller Teil des Gesanges bleibt das Volkslied auf allen Stufen. Wie so manchmal bei Gesangfesten ein Volkslied, gut gesungen, als echte Perle aus allen Stücken hervorglänzt, so haben ja unsere größten Meister immer wider aus diesen Quellen geschöpft; wie hat nicht nur z. B. Boieldieu seine „weiße Frau" mit den köstlichen schottischen Volksmelodieen zu schmücken verstanden, sondern wie klingt selbst aus Beethovenschen Symphonieen, noch weit mehr in Haydns großen Vokal- und Instrumentalwerken der Ton der Volksmelodie so reizend heraus! Für Kinder vollends sind die Volkslieder den eigens komponierten Kinderliedern durchschnittlich vorzuziehen. Und wenn ihrer Zeit Nägeli, Gersbach und andere Männer der Aufklärungszeit mit Geringschätzung auf die originalen Volkslieder (auch auf die Choräle der Gemeinde) herabzusehen liebten, weil sie viel Besseres selbst schaffen zu können überzeugt waren, oder wenn man früher es für eine Schande erklärte, daß ein Mann wie Silcher sich mit Bauernliedchen abgebe, so ist das nur ein weiterer Beweis, wie man gerade in der Zeit, in der man so recht populär sein wollte, von wirklicher Volkstümlichkeit keine Ahnung hatte.

Muß aber für die Jugend aus der Masse der uns jetzt durch emsiges Sammeln zu Gebote stehenden Volksmelodieen eine sorgfältige Auswahl getroffen werden, weil auch in diesem Stück für die Kinderwelt nur das Beste gut genug ist: so tritt jene Notwendigkeit in noch höherem Grad in Bezug auf die Texte ein. Ein großer Teil derselben gehört bekanntlich zu den Liebesliedern. Nun singen zwar namentlich jüngere Kinder auch ein Lied wie „Muß i denn, muß i denn zum Städtele 'naus, und du mein Schatz bleibst hier" in aller Unschuld hin, sie denken sich eigentlich nichts dabei, die Sache selber ist ihnen fremd und es kommen ja auch in Märchen verliebte Prinzen und Prinzessinnen vor; die Unschuld der Sache liegt hier so ganz in der Gedankenlosigkeit der kleinen Sänger, in welche die Hand der Alten weder aufklärend noch verbietend eingreifen muß, um sie nicht zu stören. Aber sobald derlei Sachen in einer Schule gesungen werden, fühlen die Kinder selbst, daß das nicht paßt; der Lehrer muß doch, was sie singen, auch mitsingen können, und je höher er in ihren Augen dasteht, umsoweniger würde es mit seiner Würde stimmen, solches Liebesgetändel, wenn auch nur als Singmeister, mitzumachen. Wenn vollends in einem polnischen Volkslied, das Schletterer mitgeteilt hat, s. Leipziger allgemeine musikalische Zeitung 1867, S. 119, ein verführtes Mädchen ihre Gespielinnen vor gleichem Fehltritt warnt, so wäre es geradezu verletzend, etwa in einer Sonntagsschule oder einem Töchterpensionat, und taktlos in einem Gymnasium dergleichen singen zu lassen. Ebenso sind selbstverständlich alle die zahllosen Trinklieder auszuschließen, von denen es im deutschen Volksgesang wimmelt. Albert Knapp hatte zwar einmal den Einfall für die Christoterpe ein „theologisches Trinklied" zu dichten, wir erinnern uns aber nicht, es jemals singen gehört zu haben. Läppisches Zeug, da hinter der Posse auch nicht ein Funke Witz steckt, ist des Singens ohnehin nicht wert; wir haben jedoch im Gebiete des Volksgesangs dergleichen viel weniger gefunden, als in der zopfigen

Unterhaltungspoesie des vorigen Jahrhunderts, die bis an die Glanzperiode unserer Litteratur heranreicht; die Geschichte des deutschen Liedes im 18. Jahrhundert von E. O. Lindner, herausgegeben von Ludwig Erk, Leipzig 1871 (mit vielen Musikbeilagen) giebt uns anschauliche Proben davon. (Darin sind u. a. mitgeteilt zwei Serien Gesänge unter dem Titel: „Ohrenvergnügendes und Gemütergötzendes Tafelkonfekt" Augsb. 1733.) Wenn dagegen das Mildheimische Liederbuch von Becker dem Volks- und Bürgervergnügen den zeitgemäßen Charakter der Aufklärung zu geben sucht, (kommt doch unter Nr. 720 als Travestie des kirchlichen Te Deum ein „Danklied für die fortschreitende Aufklärung" vor!) — so war auch damit für den echten Volksgesang nichts gethan; das Volk kümmerte sich um diese Windeier nicht; traurig genug war es, daß man es zwang, in den Kirchen die geistlichen Machwerke der Neuerer zu singen; aber in Feld und Wald, in der Schenke und auf den Märkten hatte ein Konsistorialerlaß oder Kabinetsbefehl keine Gewalt über des Volkes Gesang. Um von Liedern mit unpassenden Texten doch die Melodie für die Jugend benutzen zu können, hat man ihnen häufig andere Texte unterlegt; wir finden z. B. noch in neueren Schulliedersammlungen statt des Textes: Steh ich in finstrer Mitternacht rc. ein Lied über das Gottvertrauen; statt „Bemooster Bursche zieh' ich aus" wird gesungen: „Es klappert die Mühle am rauschenden Bach klipp klapp" rc.; in „Auf Matrosen die Anker gelichtet" wird statt „Liebchen ade" gesetzt: „Freunde ade". Zweckmäßig ist das aber nicht, denn die Kinder hören solch bekannte Originaltexte sonst im Leben und machen sich dann darüber lustig, daß man ihnen derlei Dinge verheimlichen wolle. Besser geht es an, dem Haydnschen Kaiserlied außer Österreich einen deutsch-nationalen Text zu unterlegen, weil man es hier gar nicht zu verhehlen braucht, daß ein Ersatz vorgenommen worden.

Ziehen wir aber auch alles aus obigen Gründen Ungeeignete ab, indem ja, soweit es überhaupt singenswert ist, im späteren Leben für den jetzigen Schüler Zeit genug dazu übrig bleibt, so ist der Schatz der Volkslieder noch immer so reich, daß die Jugend auf allen Stufen damit hinlänglich versorgt werden kann. Frühlingslieder, Wanderlieder, Turnlieder, Jagdlieder u. s. w. können auch, wenn z. B. die letzteren noch gar keine unmittelbare Anwendung finden, ja für manche ihr Leben lang zu keiner solchen gelangen können und sollen, dennoch gebraucht werden; Uhlands weißen Hirsch (die Kreutzersche Komposition aus den Männerstimmen in eine Oktave höher versetzt) singt eine Mädchenschar mit voller Lust; dasselbe gilt von manchen Soldatenliedern, zumal wenn sie eine vaterländische Bedeutung haben, sei es als historische Lieder, sei es, weil sie der rechte Ausdruck für die Stimmung der Gegenwart sind. Dies führt uns auf die vaterländischen Lieder, die außer dem allgemeinen Wert volkstümlicher Poesie und Musik für die Jugend noch den besonderen haben, daß sich das Nationalgefühl an ihnen stärkt und der Jugend besser einprägt, als durch patriotische Deklamationen. Was ein im rechten Augenblick einschlagendes Volkslied für eine Nation wert ist, wie ein solches Lied alles Volk bis auf die Jüngsten hinab zu umschlingen vermag, das hat Max Schneckenburgers „Wacht am Rhein" gezeigt; von ihr kann man sagen, was die Limburger Chronik aus dem Jahre 1350 erzählt: „In derselben Zeit sang man ein new Lied in deutschen Landen, das war gemein zu pfeifen und zu trummeten zu allen Freuden;" und wenn auch unser Dichter selbst diese Ehrentage nicht erlebt hat, so ist es ein um so besseres Zeichen der Zeit, daß jetzt auch die Staatslenker für solche Elemente des nationalen Lebens ein klares Verständnis und Interesse gewonnen haben. Damit stehts denn doch gar anders, als in den zwanziger Jahren, wo Karl Maria von Weber, der Komponist des Freischützen, den Körnerschen Vaterlandsliedern Melodieen gegeben hatte, mit denen sie alsbald ein Gemeingut des deutschen Volks geworden waren. Dem hohen Ernst, dem leuchtenden Todesmut, wie ihn im kritischen Moment das Volkslied ausspricht und der auch das Andenken an Unglücksfälle, an gefallene Helden, an eine eroberte Stadt

heiligt, folgt aber, sobald ein Sieg erfochten ist, der Humor; wie nach Leipzig und Waterloo das deutsche Volk in Spottliedern auf Napoleon und die Franzosen sich Luft machte, wie schon der Rückzug aus Rußland mit dem Lied gefeiert wurde: „Kaiser Näppel zog gen Moskau aus ꝛc.,“ oder „Ei, ei, Ney, Ney,“ so hat unser Kutschke-Lied und „König Wilhelm saß ganz heiter“ den gleichen Dienst geleistet. Es gab eine Zeit, in welcher das Volk seine eigne Geschichte nur in Form des Liedes bewahrte und kannte, das von Mund zu Mund gieng und arglos Dichtung und Wahrheit mischte. Diese poetische Historiographie hat sich auch neben den Chronikschreibern und den späteren und neueren Geschichtsbüchern erhalten; wir finden sie zusammengestellt in dem Werke: Fr. L. von Soltaus deutsche historische Volslieder — erstes Hundert, Leipzig 1836, zweites Hundert 1856; es liegt darin der Beweis vor, wie sich alle Zeiten und großen Zeitereignisse mit einer Menge lebendiger Vorgänge in der Volksdichtung abspiegeln und ins Volksgedächtnis einprägen; nicht nur Dinge, wie die Hussitenkämpfe, wie die Einnahme von Magdeburg, sondern auch Friedrich Hecker und das Treffen bei Kandern werden besungen („Gelt Hecker, gelt Hecker, das Blatt hat sich g'wendt, du hast ja bei Kandern den Schnurrbart verbrennt“). Merkwürdig ist, daß manche dieser poetisch-historischen Erinnerungen sich, wie wir bei Soltau II. S. 509 sehen, in Kinderreimen erhalten, in diesen aber zu guter Letzt kaum mehr einen Sinn haben; solche Reime haben die Kinder ohne Zweifel irgendwo aus Liedern, die sie hörten, aufgeschnappt und sie dann, ohne irgend eine Rücksicht auf Logik und Geschichte, sich lediglich zum Auszählen zurecht gemacht. (Beispiele hat namentlich Ernst Meier gesammelt: „Deutsche Kinderreime aus Schwaben“.) In unsern Tagen wird nun niemand verlangen, die vaterländische Geschichte soll in der Volksschule in dieser volkstümlichen Form, nämlich mittelst der Volkslieder aus allen Jahrhunderten gelehrt werden; was von diesen Liedern nicht der Gegenwart angehört, das ist uns ja erst verständlich, wenn wir die geschichtlichen Thatsachen vorher schon kennen. Aber wie die geschichtlichen Volkslieder nicht als Geschichtsquellen, bestomehr aber als Zeugnisse darüber, in welcher Art die Ereignisse und Persönlichkeiten auf das Volksgemüt gewirkt haben, auch dem Historiker vom Fach nicht gleichgültig sein können, so bilden sie zum Geschichtsunterricht auf seinen verschiedenen Stufen eine wertvolle Zugabe, die der lernenden Jugend nicht bloß mit ihrem poetischen Reize zusagt, sondern auch die Thatsachen der Geschichte belebt und dadurch einprägt. Wer seinen Schülern vom Prinzen Eugen erzählt, der wird, wenn er den Sinn der Jugend versteht, die Geschichte damit krönen, daß er singen läßt: Prinz Eugenius der edle Ritter ꝛc.; wer in Württemberg von Eberhard im Bart erzählt, kann ja nicht umhin dazu singen zu lassen: „Preisend mit viel schönen Reden ꝛc.“ Welche Belebung des Geschichtsunterrichts in höheren Klassen, wo auch der Sinn für die dichterische Schönheit und für die sprachlichen Eigentümlichkeiten der alten Volkslieder geweckt werden kann, bieten die hierher bezüglichen Stücke in Uhlands „Sammlung alter hoch- und niederdeutscher Volkslieder“ dar! Hat sich vollends eine nationale oder örtliche Geschichtserinnerung in einem Volks- oder Kinderfest erhalten, wie z. B. eine Episode aus der Hussitenzeit in dem Naumburger Kirschenfest, so darf ja das die Tagesgeschichte feiernde Lied nicht fehlen („die Hussiten zogen vor Naumburg ꝛc.,“ vergl. Süddeutscher Schulbote 1851. S. 58).

Um noch kurz auf andere Gattungen des Volksliedes einen Blick zu werfen, so werden die Rätsellieder, die schon im Mittelalter das Volk liebte (s. Uhland, I. S. 3 und viele andere), sich wol als Spiel unter der Volksjugend forterhalten, ohne im Unterricht oder Schulleben verwendet werden zu können; Tierstücke (wie der Sängerwettstreit zwischen dem Kuckuck und dem Esel von Hoffmann von Fallersleben und Zelter — die Vogelhochzeit, bei Uhland I. S. 34., der Kuckuck S. 43, das Käuzlein S. 45) können wol hie und da aus der Singstunde auch den Weg in eine Stunde naturgeschichtlichen Unterrichts finden, obgleich keine zoologische Belehrung daraus zu

schöpfen ist. Standes-, Berufs- und Handwerkslieder, wie namentlich die letzteren ohne Zweifel in den alten Zunftgenossenschaften entstanden sind, passen auch erst für die Lebenszeit und solche Kreise, in denen die Berufswahl schon getroffen und eine gemeinsame ist; ein Lied, wie „Gottlob, daß ich ein Bäcker bin" (Mildheimisches Liederbuch Nr. 648), oder das Lied für Windmüller, (ebd. Nr. 646) werden wir weder im Gymnasium, noch in der Real- und Volksschule einüben; nur wenn etwa, nach Fröbels Methode, die spielenden Kleinen irgend ein Handwerk mimisch darstellen, passen derlei Verse dazu, die aber alsdann kindlicher gedichtet sein müßten, als die superklugen Mildheimischen Karmina sind. Spottlieder auf einzelne Gewerbe (wie: „Was gleichet uns Schneidern an Witzen und Listen") wären eine schlechte pädagogische Wahl; wogegen Lieder wie Hebels Schreinergesell, der in wenigen Wochen sieben Meister hat, oder das schwäbische „Es hat 'n Schlosser 'n Gsellen g'het, der hat ihm so langsam gefeilt", mit der in dem Witz steckenden Moral den Knaben nicht vorenthalten zu werden brauchen. Hirtenlieder, Schifferlieder, Bergknappenlieder haben der Natur dieser Geschäfte nach einen poetischen Charakter allgemeinerer Art und spielen darum im Volksgesang eine bedeutendere Rolle; „auf dem Meer bin ich geboren" singt herzhaft auch der Schwabe, selbst wenn er noch nicht einmal den Bodensee gesehen.

Noch haben wir eine Klasse von Volksliedern zu erwähnen, in Bezug auf deren Zulässigkeit in den Schulen ein Zweifel obwalten kann: nämlich diejenigen, die eine biblische Geschichte zum Gegenstand haben, dieselbe aber nicht, wie etwa Barths „biblische Gedichte" nur in gereimter, erbaulicher Form darstellen, sondern irgendwie einen komischen Gebrauch davon machen. Wenn wir aber auch Kopischs Noahlied („Als Noah aus dem Kasten war", vortrefflich komponiert von Reißiger), und das auf 1 Tim. 5, 23 sich berufende Trinklied: „St. Paulus war ein Medikus" den Männern überlassen, so ist doch ein Lied wie das des Wandsbecker Boten: „War einst ein Riese Goliath", oder das minderbekannte: „David spielt vor König Saul", selbst das Duett zwischen „dem geduldigen Hiob und seinem bösen Weib" (in dem oben citierten „ohrenvergnügenden und gemütergötzenden Tafelkonfekt" vom Jahr 1733, so harmlos, daß wir davon eine Schwächung der Ehrfurcht vor der Bibel bei noch unverdorbenen Kindern nicht zu befürchten haben. Der Katholik ist darin allerdings weniger bedenklich, seine Legenden von St. Peter und den Heiligen schließen das Volkstümlich-Komische nicht aus; der Protestant dagegen, weil ihm das Heilige nicht als eine magisch wirkende Macht, sondern als das makellos Sittliche vor Augen steht, weil er überhaupt nicht, wie jener, durch die Menge der Heiligen, die zwischen Gott und dem Menschen in der Mitte stehen, ja durch das Papsttum selber an eine Vermengung des Göttlichen mit Menschlichem, ja sehr Menschlichem gewöhnt ist, sondern auch die Einheit beider in der Person des Erlösers doch nur als eine übermenschlich erhabene, von heiligem Ernst getragene anschaut, ist weit empfindlicher gegen alles, was wie eine Verletzung dieser Erhabenheit durch lächerliche Zuthaten aussieht. Allein ob ein Lied sich dieser Verletzung wirklich schuldig macht, das kommt eben auf die Behandlung und schon auf den Stoff an; eine Geschichte wie Davids Kampf mit Goliath bietet dem gesunden menschlichen Sinn doch auch noch eine andere Seite dar, als die erbauliche. Das Christentum ruht auf einer Geschichte, die eine große Menge und Manigfaltigkeit von Menschen und echt menschlichen Verwickelungen uns vorführt; daß nun diese in mancher Einzelheit besonders aufgegriffen und poetisch, sei es in hochdramatischer Form, sei es in Gestalt eines Volkslieds etwa auch anachronistisch und dadurch mit komischer Wirkung umgestaltet werden, das kann die Religion selbst weder entweihen noch in des Volkes und der Jugend Herzen abschwächen.

Wir haben bis hierher vom deutschen Volkslied gesprochen. Wie aber Herder schon die „Stimmen der Völker" gesammelt und darin tüchtige Nachfolger unter Dich-

tern und Litteraten gefunden hat, so war man auch seitens der Musiker nicht müßig, Sammlungen fremdländischer Volksmelodien zu veranstalten, wodurch auch die Texte doch erst aus den Studierzimmern der Sprach- und Litteraturgelehrten in weitere Kreise, in Familien, Gesangvereine u. s. w. eingeführt wurden. Dem Sammelfleiß einer Reihe von Männern, wie L. Erk, Fr. Silcher, J. O. Eschmann, Julius Maier, K. Israel u. a. verdanken wir die Kenntnis vieler trefflichen Sachen; schwedische Lieder hat Lindblad, polnische H. M. Schletterer, rumänische A. Deprosse veröffentlicht. Es ist freilich weit nicht alles schön, was fremdländisch ist; aber wir Deusche bewähren auch darin unsern weltbürgerlichen Sinn, daß wir gerade dem uns Fremdartigen mit eigentümlichem Interesse lauschen; in unserer Gutmütigkeit haben wir einst auch die Marseillaise und die Parisienne (letztere von Auber 1830) und „Noch ist Polen nicht verloren“ mit Feuer gesungen, so überaus geringen Wertes auch namentlich die letztere Melodie ist. Aber es ist in der That auch für die musikalische Bildung wenigstens der begabteren Schüler nicht unwichtig, daß sie ein Ohr gewinnen für die selbst in der Musik erkennbaren Unterschiede der Nationalitäten. Die oben citierte Musikzeitung macht (1867. S. 111) die richtige Bemerkung: „Die Südländer zeigen ein kapriciöses, übermütiges, hastiges Wesen, etwas von toller Laune; die Franzosen suchen nach Pointen und kommen über parlante Formen nur selten hinaus; die Nordländer bleiben immer unter dem Bann einer überwältigenden, alle Eindrücke beherrschenden Natur und zeigen nur ernste feierliche Mienen. Die Deutschen treffen den ausgleichenden Ton am sichersten und wissen ihn in vollster Reinheit festzuhalten, ihm hin und wider auch einen schalkhaften Anflug zu verleihen, der den innigen Grundcharakter nicht aufhebt und sich mit den melancholischen Wendungen zu vertragen weiß. Das jetzt populäre deutsche Lied stammt aus Mittelgebirgsländern mit ihrem ansprechenden Wechsel von Berg und Thal, Wald und Wiese, es spiegelt in seiner Weise diesen landschaftlichen Charakter.“ Näher wird dies in einer Art bestimmt, die für uns Schwaben eine fast unerwartete Ehre ist: „Diejenigen Volkslieder, die dermalen auch in den Salons Zutritt erlangt haben, tragen schwäbischen Typus;“ und sogar von einem mitgeteilten polnischen Originalvolkslied (S. 119) wird dort nicht mit Unrecht bemerkt, „es könnte seiner ganzen Haltung nach sehr wol in Schwaben entstanden sein.“ Daß es namentlich dem verewigten Silcher gelungen ist, eigene Melodieen zu schaffen, die nach kurzer Frist zu deutschen Volksliedern geworden sind, von denen Tausende schon nicht mehr wissen, noch fragen, wer sie komponiert habe, das wird wol allgemein anerkannt; es gebürt dieser Ruhm aber, namentlich wenn wir die Gesangvereine, die Liedertafeln u. s. w. als Träger des wenn auch schon veredelten Volksgesangs betrachten dürfen, seit Weber, Kreutzer, Mendelssohn noch manchem andern, wenn auch verhältnismäßig nicht von vielen dasselbe gesagt werden kann, was die oben erwähnte Limburger Chronik aus dem 14. Jahrhundert von einem ungenannten Barfüßermönch sagt: „Was er sung, das sungen alle Leute gern und alle Meister pfiffen und alle Spielleute führten den Gesang und das Gedicht.“

Palmer †.

Volksschule. Mit diesem Worte pflegt man in Deutschland diejenigen Lehranstalten zu bezeichnen, welche dazu bestimmt sind, die Masse der schulpflichtigen Kinder nach Abzug der in höheren Schulen befindlichen zu unterrichten und zu dem für jeden Volksgenossen unentbehrlichen Wissen und Können anzuleiten. In andern Ländern werden solche Lehranstalten als Primär-, Trivial-, Elementarschulen bezeichnet, und früher hießen sie bei uns kurzweg deutsche Schulen, zum Unterschied von den lateinischen, für höhere Berufsarten und auf gelehrte Bildung angelegten.

Fragen wir zuerst nach dem Ursprung, der Entstehungsweise und der Fortentwickelung derjenigen Lehranstalten, welche unter dem Ausdruck „Volksschule“ in Deutschland begriffen werden, so muß die Antwort ganz allgemein dahin

lauten: unsre Volksschule ist eine Frucht der christlichen Menschenliebe. Das Christentum hat nämlich zwar keineswegs die schroffen Unterschiede der gesellschaftlichen Stände aufgehoben, nicht einmal die Sklaverei hat es durch ein unmittelbares Gebieten abgeschafft; aber das Christentum kennt kein Ansehen der Person vor Gott, Juden und Griechen, Knechte und Freie, Weise und Unweise sind gleichermaßen berufen zu dem Heil in Christo, den Armen wird das Evangelium gepredigt, jede Menschenseele ist wert geachtet in Gottes Augen. Aus dieser dem christlichen Glauben innewohnenden Grundanschauung gieng das Gefühl der Pflicht hervor, sich der Unwissenden ebenso anzunehmen wie der leiblich Armen und Elenden, und ein Paulus hat nicht bloß vor schriftgelehrten Juden in den Synagogen, nicht bloß in Athen vor philosophisch gerichteten Hörern sein Evangelium verkündigt, sondern auch einen entlaufenen Sklaven (s. Brief an Philemon) im Christentum unterrichtet, und dort in Korinth „nicht viel Weise nach dem Fleisch" zu Schülern gehabt. Allerdings handelte es sich damals zumeist vom Unterrichten Erwachsener; aber je mehr das Christentum sich ausbreitete und christlich gewordene Familien in Gemeinden sammelte, je mehr auch kam das „Weide meine Lämmer" zur Geltung, vornehmlich zur Vorbereitung der Heranwachsenden auf den Empfang der Taufe, und die Geschichte der Katechetenschule in Alexandrien beweist es, wie sehr die namhaftesten christlichen Gelehrten sich den Unterricht der Katechumenen haben angelegen sein lassen. In Deutschland allerdings, nachdem es durch Bonifacius eng an das römische Kirchenwesen gekettet worden, scheint lange Zeit die Unterweisung des Volks sich fast allein auf die rituelle Seite des Gottesdienstes beschränkt zu haben; und der vielversprechende Anlauf, welchen Karl der Große mit Errichtung von Volksschulen genommen, ist zwar keineswegs ohne Frucht geblieben; aber seine Fortbildung und Ausbreitung wurde durch die staatlichen und kriegerischen Bewegungen der folgenden Jahrhunderte verkümmert.*) Auch finden sich Spuren von Schulen, die auf wirkliche Unterweisung in der christlichen Lehre zielten, „damit das noch in vielen Herzen glimmende Heidentum dadurch gänzlich erlöscht werde" (1270 des Erzbischofs Engelbert III. von Köln „Satzungen des Küsters und Schulmeisters". Es sollten die Kinder im Lesen und Schreiben unterrichtet werden und die Schulpflicht wurde durch Strafandrohung an die Eltern aufrecht erhalten. S. v. Helfert, die österreichische Volksschule I. S. 35, Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens I.; eine organisierte Pflege derselben durch förmlichen Unterricht wird aber selten und mager genug gewesen sein. In den Städten allerdings befanden sich während des Mittelalters deutsche Schreib- und Rechenschulen, eine Einrichtung, an welche die Reformatoren anknüpften, soferne den Schulen auferlegt wurde, daneben auch deutsche Psalmen, deutsche Sprüche aus der Schrift und Katechismus zu lehren; es sind jedoch diese Schulen mehr aus dem Bedürfnis des städtischen Lebens, aus der Sorge für den Gewerbe und Handel treibenden Teil der Bevölkerung entsprungen, denn aus dem Bestreben für das Volk im ganzen eine Bildungsgelegenheit zu schaffen.

Gewöhnlich rechnet man den eigentlichen Anfang unserer Volksschule von der Reformation an; und in gewissem Sinne mit Recht. (S. d. Art. Reformation B. VII. S. 342.) Nur darf man sich nicht vorstellen, als wäre die Entwickelung derselben so leicht vonstatten gegangen, oder als hätte man schon damals alle die Ziele vor Augen gehabt, welche das neuere Schulwesen sich gesteckt sieht. Es galt in der Reformationszeit recht wesentlich, für Staat und Kirche die nötigen Diener heranzuziehen und also für lateinische Schulen zu sorgen; dieser Zweck aber schien da und dort gefährdet zu werden, wenn man die deutsche Schule begünstigte, und so konnte es denn geschehen, daß z. B. im Jahr 1546 Herzog Ulrich von Württemberg

*) Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts (Stuttgart, 1885); besonders S. 15 ff.

sogar die Abschaffung der neben den lateinischen bestehenden deutschen Schulen in den kleineren Landstädten, allerdings vorübergehend, anordnete. Die starke Anziehungskraft des in hoher Blüte stehenden Handels und Gewerbes einerseits und auf der andern Seite die Aufhebung der Klöster in den meisten reformierten Ländern drohten mit einem empfindlichen Mangel an Männern für die Besorgung des öffentlichen Dienstes. Daher beziehen sich die vielen Klagen, Ermahnungen zu Errichtung von Schulen und das Lob der Schule in Luthers und seiner Genossen Mund hauptsächlich auf diejenige Schule, welche jenem Mangel abzuhelfen und die Lücken auszufüllen geeignet war. Gleichwol blieben daneben die Bedürfnisse des untern Volkes nicht vergessen; und was für alle das wichtigste war, die reine Lehre des Evangeliums, das sollte den Geringsten und Ärmsten ebenso zugänglich werden, wie den höheren Ständen. Glaubensbekenntnis, Vater Unser, Zehn Gebote und deren Auslegung, der Katechismus Luthers, ward zum ersten allgemeinen Volksschulbuch und zum Krystallisationskern für die übrigen Fächer, Lesen, Schreiben, Singen, letzteres zur Unterstützung des Gottesdienstes. Man weiß es von Luther, wie die durch die Kirchenvisitationen gewonnene Einsicht in die entsetzliche Unwissenheit bei alt und jung ihn zur Abfassung seines kleinen Katechismus getrieben hat, und auch hier wider erscheint das „ihn jammerte des Volks" als der mächtige Antrieb zur Unterweisung desjenigen Volksteils, der ohne Handreichung von oben her in tiefes Dunkel versinken müßte. Belehrung also über die christlichen Glaubenswahrheiten und Lebensregeln und Befestigung in denselben, das war der nächste und oberste Zweck jener Schulen, die nun überall auf dem Lande unter der in harter Arbeit stehenden Bevölkerung angeordnet wurden. Und während dann diese Schulen einesteils dem kirchlichen Gottesdienste vorarbeiteten, hatten sie den wesentlichen Beruf, das evangelische Volk seines Glaubens gewiß zu machen. Denn die neue Kirchenbildung gieng im Streit mit der alten vor sich und es war darum ebenso ein Bedürfnis der einzelnen wie der Gemeinde, daß ein jeder evangelische Christ befähigt wurde, sich selbst und andern Rechenschaft zu geben von der Hoffnung, die in ihm war. Aus dem gleichen Grunde war das Lesenlernen als das wichtigste unter den elementaren Fächern angesehen; denn wol wäre es möglich gewesen, den Katechismus allein auch durch Vor- und Nachsprechen sich einzuprägen, aber das evangelische Volk sollte selbst zur Quelle gehen, in seiner Bibel forschen können, und darum mußte die Schule notwendig das Lesen fördern. Faßt man dieses ins Auge und bedenkt man ferner, wie es in der Regel die Küster, Organisten, Kantores waren, welche das Lehramt an solchen Schulen zu übernehmen und daß an diesen zugleich als an Katechumenenschulen die Pfarrer thätig zu sein hatten, so mag wol die evangelische Volksschule in ihrer ersten Gestalt nicht unrichtig als die Tochter der Kirche bezeichnet werden. Nur darf man hierbei die Kirche nicht als eine herrschende, sondern muß sie als die dienende Mutter erkennen und zugleich nicht außer acht lassen, daß es die bürgerlichen Obrigkeiten in Reichsstädten und fürstlichen Gebieten gewesen sind, welche auf Anregen der Reformatoren und getrieben von dem neu erwachten Sinn christlicher Menschenliebe das Volksschulwesen zum Gegenstand ihres Waltens gemacht haben. Rechtlich angesehen muß man daher sagen, daß dieses Schulwesen von Anfang an schon Sache des Staats gewesen ist, wenngleich der Staat damals noch nicht in dieser selbstbewußten Weise, aber auch noch nicht mit dieser ausgedehnten Hilfeleistung wie jetzt die Schule als die ihm zugehörige Anstalt betrachtet und behandelt hat.

Dem Eifer freilich, womit von oben herab durch treue Obrigkeiten die Anordnungen erflossen, entsprachen die Erfolge lange nicht. Es fehlte an brauchbaren Lehrern, für diese fehlte es an ermunternder Belohnung und am allermeisten fehlte es an willigem Entgegenkommen auf Seiten eben des Volksteils, dessen Kindern die Schulen sollten zugute kommen. Zeuge davon sind die immer widerkehrenden Klagen und Befehle wegen mangelhafter Einrichtungen, ärmlicher Besoldungen und wegen

Widerspenstigkeit gegen das Gebot des Schulbesuchs, daneben auch die Klagen von bessergesinnten Gemeinden über Unfähigkeit oder übles Benehmen der Lehrer. Es gehörte viel Geduld und Beharrlichkeit dazu, um das Schulwesen auch nur notdürftig in einen Gang zu bringen, und man darf wol sagen, daß es in der Regel die kleineren Landesgebiete waren, welche tüchtiger vorangegangen sind, weil hier die Obrigkeit mit Aug' und Hand den Dingen näher stund. Dies Gute hatte darum die in politischer Hinsicht beklagte Zersplitterung Deutschlands, daß der Bildung des unteren Volks eine reichlichere Fürsorge zugewendet wurde. Dann kam der dreißigjährige Krieg mit seinen Verheerungen und mit der allgemeinen Verwilderung der mishandelten Bevölkerungen; gleichwol ist es bewundernswürdig, ja für glücklichere Zeiten beschämend, wenn man erfährt, wie schnell und wie kräftig bei diesem namenlosen Elend Hand an die Besserung der Zustände gelegt, mit welcher Thatkraft namentlich der eingerissenen Sittenlosigkeit gesteuert und für Wideraufrichtung des zerfallenen Kirchen- und Schulwesens gesorgt wurde. Ja, noch ehe der Friede geschlossen war, hat Herzog Ernst II. von Sachsen-Gotha, der Fromme, nicht nur die Schulen seines Landes wider hergestellt, sondern in seinem „Schulmethodus" bereits auch für Erweiterung des Lehrstoffs durch Hereinziehung des Wissenswerten aus der Natur u. s. f. gesorgt (vgl. VII, T. 1, S. 806 ff. dieser Encykl.). Überhaupt regen sich um das Ende des 17. und mit dem Beginn des 18. Jahrhunderts schon die Ausdehnungsversuche des Lehrplans für die Volksschule und es ist der Pietismus, welcher in Franckes Waisenhaus zu Halle hierin bahnbrechend vorangegangen ist. Auch die Methodologie des Volksschulunterrichts thut hier neue Schritte, und abermals haben wir uns jenes: „ihn jammerte des Volks" zu erinnern, wenn wir einen Fortschritt im Schulwesen verzeichnen, welcher zusammenfällt mit der Sammlung von Waisen, die durch den Krieg heimatlos und der Verwahrlosung preisgegeben waren.

Fürwahr, auch der große Umschwung in der Pädagogik und Didaktik beim Übergang aus dem 18. in das 19. Jahrhundert und der neue Eifer für Hebung der Volksschule; man irrt, wenn man verkennen will, daß es doch die christliche Menschenliebe gewesen ist, welcher alle wesentlichen Fortschritte zu verdanken sind. Allerdings die ersten Anregungen dazu giengen nicht alle aus jenem Gedankenkreis hervor, welcher die Volksschule ins Leben gerufen und bisher gepflegt hatte; die kirchliche und noch mehr die bekenntnisgerechte Teilnahme war zurückgetreten gegen den Trieb einer allgemeinen Humanität; was man dem Volke gönnen und geben wollte, das ward mit andern Worten als bisher bezeichnet. Aufklärung hieß die Fahne, unter welcher gearbeitet, gerungen und gestürmt wurde. Aber was an den neuen Ideen wirklich fruchtbar gewesen ist, das hat doch wider seinen Eingang in die Volksschule eben durch jenen Sinn des christlichen Mitleids, der Teilnahme an dem unteren Volk und seinen Bedürfnissen gefunden. „Ich lebe unter Landleuten und mich jammert des Volks," schreibt Rochow, der Verfasser des weltbekannten Kinderfreundes, im Vorwort zu seinem Unterricht für Lehrer in niederen und Landschulen 1772, und ruft aus: „Sind wir nicht Haushälter Gottes? Sollten wir nicht sein Reich, welches das Reich der Wahrheit und Erkenntnis ist, vermehren und das Reich der Finsternis, das ist der Unwissenheit und des daraus entspringenden Irrtums und Aberglaubens zerstören helfen?" Das war der christliche Edelmann, der in seinen Dörfern Musterschulen gründete, und selbst auch lehrend übte, was er in seinen Schriften mit weithin weckendem Eifer empfohlen hat, der mit Basedow in regem Verkehr stand, offen für alle diese neuen Gedanken, der aber denselben ein wirklich frommes Herz zubrachte, einen treuen Hirtensinn und eine von christlichem Erbarmen mit dem armen Volk getragene Beharrlichkeit. Ein Neuerer in der auf Weckung des Verstandes gerichteten Methode und in Hereinziehung von auf Volkswolfahrt zielenden Lehrstoffen, aber ein Neuerer mit einer wahrhaft evangelischen Gesinnung (vergl. d. Art. Rochow von Thilo im Band VII. T. 1, S. 244). Und so auch der andere pädagogische

Heerführer für die neue Zeit, Pestalozzi; in so vielem unähnlich einem Francke, hat ihn doch wie diesen das christliche Mitleid mit den durch die napoleonischen Kriege ins Elend gestoßenen verwaisten und verwarlosten Kindern getrieben, ihr Lehrer und Erzieher zu werden, und ist so der Anlaß geworden zur Aufrichtung seines die pädagogische und selbst die politische Welt mächtig anregenden Systems.

Werfen wir noch einen Blick auf das Volksschulwesen in den katholischen Ländern Deutschlands, soweit dasselbe in das hellere Licht der Geschichte getreten ist, so waren es auch dort christlichwarme Menschenfreunde: ein Abt Felbiger in Schlesien, ein böhmischer Dechant Kindermann, dieser als Herr von Schulstein geadelt, jener nach Österreich zur Einrichtung des Schulwesens berufen durch Maria Theresia, diese edle Fürstin selbst, ein Abt von Neresheim, Benedikt Martin, ein Wessenberg und deren Herzens- und Geistesgenossen, durch welche ein frischer Zug in diese Seite der Volkswolfahrtspflege gekommen ist, und in der That, wenn man sich vergegenwärtigt, mit wie mancherlei und großen Schwierigkeiten hier zu kämpfen war, so kann man nicht anders als mit tiefer Achtung an jene Menschenfreunde und ihre bahnbrechenden Leistungen denken. Gerade übrigens die Art und Weise, wie in Österreich die Sache behandelt wurde, wo die schulfreundliche Kaiserin so entschieden es aussprach: „Das Schulwesen ist und bleibt allezeit ein politicum" (v. Helfert a. a. O. S. 117), zeugt für unseren oben gemachten Vorbehalt bezüglich der Behauptung, daß die Volksschule eine Tochter der Kirche sei; die Thatsachen zeigen aber, wie hinkend diese Vergleichung ist. Aber auf der andern Seite geht dann v. Helfert wider zu weit von den Thatsachen ab, wenn er sich über diesen Punkt also äußert: „Die Volksschule in ihrem eigentlichen Begriff und Umfang war ein Kind weder der katholischen Kirche noch der Reformation, sondern der Ideenentwickelung des 18. Jahrhunderts, der fortgeschrittenen Bildung und der dadurch gewonnenen Einsicht von der wahren Grundlage der Volkswolfahrt. Will man aber den Begriff nicht so streng nehmen, will man auf dessen Wurzel und Keim zurückgehen, so war die Volksschule unleugbar ein Kind der katholischen Kirche, und reichen ihre ersten Anfänge in eine Zeit hinauf, wo noch viele Jahrhunderte lang von Reformation und Protestantismus keine Ahnung war" (a. a. O. S. 592). So liegen die Dinge nicht. Es ist geschichtlich unrichtig, die eigentliche Volksschule erst aus den Ideen der Aufklärungsperiode entstehen zu lassen, und zwar ist es ganz gewiß unrichtig auf protestantischem Boden, aber auch teilweise auf katholischem, und widerum ist es ungeschichtlich, der katholischen Kirche zuzuschreiben, was dem Christentum an sich und der dadurch geweckten Menschenfreundlichkeit zu verdanken ist; einem Christentum also, in welchem Reformation und Protestantismus ebenso ihre Wurzeln und Vorläufer haben, wie alles christlich Wahre und Gute, das in der römisch-katholischen Kirche zu finden ist. Ja, will man den Ausdruck Kirche genau nach römisch-katholischem Begriffe nehmen und dabei vornehmlich auf das klerikale Kirchenregiment sehen, so wird man vergebens nach päpstlichen Dekreten forschen, welche auf Errichtung von Schulen gedrungen hätten, etwa so, wie dies von evangelischen Obrigkeiten seit der Reformation geschehen ist; denn die durch die Beschlüsse des Tridentiner Konzils angeordneten seminaria puerorum verfolgten nur die Ausbildung für den Kirchendienst. Vielmehr lehrt die neueste, wie die ältere Geschichte, daß die ecclesia regens gar nicht immer auch ecclesia docens im gleich eifrigen Sinne ist. Zum Glück für die Schule nicht nur, sondern für die Bildung überhaupt hat die Reformation den Glaubenssatz, daß der Klerus die Kirche zu regieren habe, bei den protestantischen Völkern für immer hinweggeräumt, so daß hierarchisch übergreifende Anwandlungen unter uns schneller und ungefährlicher vorübergehen. Dieses Verdienst des Protestantismus wenigstens sollte man auf der entgegengesetzten Seite nicht übersehen noch unterschätzen, am wenigsten in demjenigen Staat, dessen Volksschulwesen durch das Verlassen des von dem menschenfreundlichen Sinn und der politischen

Weisheit der Kaiserin Maria Theresia geebneten und von der Energie ihres Sohnes Joseph umgebrochenen Bodens zu bedenklichen Rückschritten gedrängt werden konnte. Aber das Helfertsche Buch, an geschichtlichen Aufstellungen und guten Gedanken sonst so reich, leidet an einer konfessionellen Befangenheit, die es dem Verfasser erschwerte, was auf beiden Seiten Licht und Schatten ist, genau zu sehen und zu zeichnen. So findet er z. B. allerdings im protestantischen Deutschland einen Vorrang von Sitte und Bildung, aber daran darf der Protestantismus beileibe keinen Teil haben, sondern alles Verdienst soll der Vielheit der kleinen Höfe zufallen, der damit zusammenhängenden reichen Ausstattung und trefflichen Einrichtung der mittel- und norddeutschen Universitäten und großen Anzahl von Erziehungs- und Lehranstalten (S. 592). Aber war denn früher nicht auch das Herzogtum Bayern ein Gebiet von nur mäßigem Umfang, und doch galt dort ein Gesetz, welches den Bauernkindern verbot, die Schule noch ferner zu besuchen, sobald sie 12 Jahre alt waren, und welches die Errichtung von Schulen in kleinern Dörfern von einer besonderen Erlaubnis abhängig macht (Heppe Bd. III. S. 2), ein Gesetz, das überdem noch den Herzog Max I. (1616) Mühe kostete, seinen Räten gegenüber aufrecht zu halten, denn diese hatten Abschaffung aller Landschulen verlangt und es geschah auf die Gegenvorstellungen der Landtagsverordneten, daß der Herzog fest blieb (v. Helfert a. a. O. S. 37). Derselbe Gelehrte sucht den dem Jesuitenorden gemachten Vorwurf, nur die Bildung der Jugend aus den besseren Ständen an sich gerissen zu haben, dadurch zu mildern, daß er behauptet, eben dadurch haben die Jesuiten mittelbar, ohne es zu beabsichtigen, die Begründung der Volksschule im Gegensatz zur gelehrten Schule herbeigeführt; ja er knüpft daran sogar den stillen Vorwurf gegen die protestantischen Länder, daß daselbst mit jeder bedeutenden Stadtschule lateinische und auch wol griechische Klassen verbunden waren (S. 39), womit gesagt werden will, daß hierdurch die deutsche Bildung zurückgehalten worden sei. Aber welchen Wert darf man jenem negativen Verdienst, wenn es überhaupt eines war, zuschreiben, wenn man sich erinnert, wie es die Jesuiten waren, die z. B. den unter Max Joseph um die Mitte des vorigen Jahrhunderts von dem Benediktiner Heinrich Braun gemachten Anfang einer Pflege deutscher Bildung in der bayrischen Volksschule als eine lutherische Ketzerei bekämpft haben bis an den Tag der Aufhebung ihres Ordens (Heppe Bd. III. S. 3). Weit entfernt sind wir natürlich von der Meinung, als gehöre es zum Wesen des Katholicismus, die Schule abgünstig zu behandeln, aber das sollte man nicht bestreiten, daß diejenige Form des Katholicismus, welche den Nachdruck auf die Klerokratie oder auf den Ceremonialdienst legt, die Versuchung zu einer stiefmütterlichen Behandlung der Volksschule recht nahe bei sich hat.

Geschichtlich, dies wird kein Unbefangener verkennen, stellt sich unsere Volksschule als ein Erzeugnis der christlichen Menschenliebe dar, und ebenso unbestreitbar ist es, daß die Gründung und Ordnung dieses Schulwesens hauptsächlich von den bürgerlichen Obrigkeiten in Deutschland ausgegangen ist, jedoch unter Anlehnung an die kirchlichen Institute und unter helfender Mitwirkung des geistlichen Amtes, soweit dasselbe nicht durch einseitig klerokratische Zwecke zu einer gleichgültigen oder feindseligen Stellung verleitet war.

Die Pflege der unteren Volksschichten durch Unterweisung der Jugend, wie sie nachweisbar seit 3 Jahrhunderten stattgefunden und sich durch die Epochen des Pietismus und später der Aufklärung nach Lehrstoff und Methode entwickelt hat, trägt das Motto an der Stirne: „Ihn jammerte des Volks." Und fürwahr auch in unsern heutigen Tagen, sosehr sich die Begriffe verändert, und Geltung, Aussehen und Gestalt der Volksschule sich gehoben haben, liegt es doch immer noch wesentlich an dem Sinn des Erbarmens mit den Kleinen und Niedrigen, an der sich herablassenden, stillen Hirtentreue, daß etwas Tüchtiges und Bleibendes in dieser Schule geschafft wird. Denn begrifflich und rechtlich angesehen ist unsere Volksschule allerdings nicht mehr

eine Barmherzigkeitsanstalt, und jemehr diejenigen Bevölkerungsmassen, welche man sonst als „Volk“ bezeichnet hat, an politischer Bedeutung wachsen, jemehr namentlich durch das allgemeine Wahlrecht der Schwerpunkt der politischen Macht in jene zahlreichen Klassen fällt, eine um so größere Wichtigkeit erhalten diejenigen Lehranstalten, durch welche deren Jugend hindurch zu gehen hat, destomehr steigern sich naturgemäß die Ansprüche an die Leistungen dieser Anstalten. Es ist ein Unterschied, ob man ihre Schüler als Kinder der misera contribuens plebs, oder als Söhne und Töchter des politisch einflußreichen Volks ansieht; und wenn Maria Theresia einst das Schulwesen ein politicum genannt hat, so gilt dieses Wort zu jetziger Zeit in einem noch ganz andern und umfassenden Sinn.

Dies leitet uns auf die Untersuchung der Frage von der Aufgabe der heutigen Volksschule, von den Ansprüchen, welche an sie und von ihr gemacht werden. Nach der an die Spitze dieses Artikels gestellten Zweckbestimmung hat diese Schule die große Masse der schulpflichtigen Kinder zu dem für jeden Volksgenossen unentbehrlichen Wissen und Können anzuleiten. Diese Begriffsbestimmung muß sich nunmehr rechtfertigen.

Vorausgesetzt und durch das Wort „schulpflichtig“ bezeichnet ist hierbei die allgemeine Schulpflichtigkeit, der Schulzwang, welcher in andern Ländern, teils aus religiösen, teils aus freiheitlichen Gründen (vgl. Eisenlohr, Rede am Königl. Geburtsfest 6. März 1865, gehalten im Schullehrerseminar zu Nürtingen über die Entwickelung der englischen Schulgesetzgebung gegenüber der deutschen S. 7) großer Abneigung begegnet, welcher aber in deutschen Ländern allgemein gesetzlich, wenngleich nicht überall mit gleicher Beharrlichkeit durchgeführt ist. Dies geschieht infolge der Auffassung, daß der Staat nicht nur eine Anstalt für den äußeren Rechtsschutz, sondern der gesetzlich geordnete Ausdruck der geistigen und sittlichen Volkskraft sei, daß somit seinen Behörden die Pflege der Volkseinsicht und Volkssittlichkeit als ein wesentlicher Teil des gesamten Staatszwecks obliege. Kraft dieser tieferen Auffassung hat die Staatsverwaltung das unmündige Kind in seinem Recht auf Unterricht und Bildung soweit zu schützen und zu fördern, daß demseben der für sein staatliches und bürgerliches Fortkommen unerläßliche Unterricht, ungehemmt durch den blinden Eigennutz und die Trägheit der Eltern oder der Dienstherrschaft, zukommen (vgl. Rümelin Über das Objekt des Schulzwangs in der Zeitschr. für die gesamte Staatswissenschaft, 1868 S. 311).

Hierbei darf man schon deswegen, weil unsere deutsche Volksschule unter der großen Masse der ihrem Unterricht Zugewiesenen nicht wenige hat, deren Zeit und Kraft zugleich von den Bedürfnissen der Familie in Anspruch genommmen sind, die Zumutungen an die Leistung der Schule nicht zu hoch ansetzen, und muß bei der Stellung von Anforderungen nicht bloß das an sich Wünschenswerte, sondern auch das allgemein Vollziehbare sich vergegenwärtigen. Sodann aber bringt es die allgemeine Schulpflicht mit sich, daß Kinder von der verschiedensten Begabung, bis herab zu den kaum noch lernfähigen, von der Volksschule aufgenommen werden müssen. Da hängt sich dann immer dem Unterrichtsgang ein schweres Gewicht von Schwachsinnigkeit, Trägheit und unwilligem Wesen an, und dieses macht die Arbeit an solchen Schülermassen zu einer viel Mühsal bringenden und viel Geduld fordernden. Eine Volksschulherde verlangt in alleweg Hirten, die sich vor dem Übertreiben hüten, und die gegenüber von unpraktischen Ansprüchen sich auf Jakobs Wort an Esau berufen: „mein Herr, du erkennest, daß ich zarte Kinder bei mir habe. . . . ich will mählig hinnach treiben“ (1 Mos. 33, 13. 14). So entschieden nun aber den die wirklichen Hindernisse verkennenden Überforderungen entgegenzutreten ist, ebenso gewiß muß der Anspruch an die Leistungen der Volksschule so gestellt werden, daß bei ihrem Unterricht eine bleibende und wertvolle Frucht gewonnen wird. Der Schulzwang fordert mit Notwendigkeit einen ersprießlichen Schulunterricht; dem Verlust an Arbeit für das

Haus und seiner Gegenwart muß der Gewinn an Bildung und Tüchtigwerden für die Zukunft gegenüber stehen, wie das Haben dem Soll in einer gut geführten Rechnung.

Was ist demnach von der Volksschule zu verlangen? welche Ansprüche kann man an ihre Leistung stellen? welche Ziele sollen ihrem Unterricht gesteckt werden? Auf diese Fragen giebt es zunächst eine allgemeine Antwort! die Volksschule muß dem wirklichen Bedürfnis der Gegenwart und zugleich den Lebensbedingungen derjenigen Volksklassen, deren Kinder ihr anvertraut werden, entsprechend eingerichtet werden; danach bestimmt sich, was von Unterrichtsgegenständen in ihren Lehrplan aufzunehmen ist, in welcher Ausdehnung und Form diese Gegenstände behandelt werden.

Hieraus folgt dann von selbst, daß einmal gewisse elementare Fertigkeiten durch Lernen und Üben zu erzielen sind. Solche sind in unserer Zeit ohne Frage das Lesen, das Schreiben und das Rechnen. Man kann es begreifen, wenn in frühern Jahrhunderten, bei den ersten Anfängen unseres Volksschulwesens, das Rechnen nicht allgemeines Lehrfach gewesen ist; was für die einfachen Verhältnisse des Landbaus und des Gewerbes von Rechnen nötig war, konnte leicht ohne die Schule angeeignet werden, wogegen die jetzigen Verkehrsverhältnisse den Schulunterricht im Rechnen unbedingt fordern. Aber selbst das Schreiben war vor Alters eben um der einfachen Lebensverhältnisse willen kein allgemeines Bedürfnis; jetzt bedarf es keines Wortes, um die Fertigkeit des Schreibens für die heutigen Verhältnisse zu rechtfertigen. Bleibt doch das Lesen unvollkommen, wo nicht zugleich das Schreiben geübt wird; zumal so lange wir Deutsche noch mit der Mühesal zu ringen haben, die uns durch die große Verschiedenheit der Druck- und Schreibbuchstaben auferlegt ist.

Lesen, Schreiben und Rechnen, also die drei elementaren Fertigkeiten, welche in den Volksschulen geübt werden müssen, und zwar vor allem deswegen, weil deren Aneignung für jeden eine Notwendigkeit ist in unserer Zeit. Wir stellen diese Forderung als die erste auf aus mehr als einem Grunde. Man ist nämlich sehr geneigt, den formalen wie materialen Nutzen dieser Fertigkeiten gering anzuschlagen', und vergißt dabei den einfachen Umstand, daß mit der Aneignung derselben ein „Können" erlangt wird, daß damit das Kind seine Kraft, Sinne, Glieder und Verstand übt, deren Gebrauch erweitert. Das Erlernen und Üben derselben dient darum schon als wertvolle Gymnastik. Dann aber darf man nicht übersehen, wie diese Fertigkeiten zur notwendigen Ausstattung für das spätere Leben gehören, daß sie wie die eigene Fortbildung erleichtern, so den Menschen überhaupt befähigen, sich als ein freierer in der bürgerlichen Gesellschaft zu bewegen, ihn selbständiger machen. Wer lesen kann, der hört mit den Augen in die Fernen des Raums wie der Zeiten; wer einen Brief zu schreiben vermag, dessen Inneres wandert mittelst der Finger aus der Fremde in die Heimat, zu den entlegensten Freunden, und ist dabei von keinem Dritten abhängig, kein Unberechtigter drängt sich in sein Geheimnis. Brächte die Schule auch keinen andern Nutzen als diesen einzigen, so wäre sie schon um deswillen als eine große Volkswolthäterin anzusehen. Daß dieses so wenig eingesehen wird, kommt aus derselben Quelle, in welcher aller Undank gegen allgemein verbreitete Güter des Lebens seinen Ursprung hat; man vergißt sie, um mit dem Dichter zu reden, indes man darin ruht. Freilich, es giebt eine pädagogische Richtung, welcher die genannten Fertigkeiten als kaum der Rede wert dünken; ihr Flug geht hoch hinweg über das Elementare, und kaum Geringeres verlangt sie als Universitätsstudien von der schlichten Volksschule. Diese „ehrgeizige Pädagogik" (Roth, kleine Schriften, Band I. S. 282 f.), wenn sie Meister würde, so wäre es um die elementaren Fertigkeiten geschehen; es hat aber auch, abgesehen von solcherlei Abenteuerlichkeiten, die Volksschule überhaupt in unsern Tagen sich vorzusehen, daß ihr nicht durch wolgemeintes Zuschieben von allerlei Bruchstücken des Wissenswerten die Hauptaufgabe der elementaren Ausstattung der Schüler verrückt werde. Kämen diese in ihrer großen Mehrzahl

aus der Schule, ohne tüchtig lesen und schreiben gelernt zu haben, so wäre alles andere, was man ihnen aus Natur und Welt vorgeredet haben möchte, in die Luft gesäet.

Eigentlich müßte man übrigens den genannten Fertigkeiten eine andere noch voranstellen, wenn man die wesentlichen Aufgaben der Volksschule aufzuzählen hat. Es ist die Fertigkeit des — Sprechens, deren Wichtigkeit, vielfach übersehen von Arbeitern wie von Beurteilern der Schule, sehr hoch anzuschlagen ist. Treten doch manche Kinder mit physisch noch wenig entwickelten Sprachwerkzeugen in die Schule ein, man muß sie durch geregelte Übungen zum deutlichen Sprechen bringen, dies auch darum, weil, wer nicht klar spricht, auch nicht klar hört und desto schwerer lernt. Sodann muß in der Schule, entsprechend dem, wie gelesen und geschrieben wird, auch gesprochen werden, nämlich schriftdeutsch; die gröberen Eigentümlichkeiten des Dialekts müssen daher abgewöhnt, das Unfügbare in der Satzbildung der gewöhnlichen Umgangssprache muß gehobelt und der Schüler zu der Fähigkeit geführt werden, ein richtiges Deutsch zu sprechen und zu verstehen. Wie wichtig das richtige Aussprechen der Worte, das Sprechen in vollständigen Sätzen der Schriftsprache für die Bildung des Verstandes ist, und wie dadurch alles sonstige Unterrichten erleichtert wird, leuchtet ein; aber auch das Leben außerhalb der Schule und nach der Schulzeit hat davon einen Gewinn. Die Gesetze und Verordnungen der Obrigkeit, nicht minder das in dem Gottesdienst gesprochene Wort, sie werden dem Ohre zugänglicher und kommen besser zum Verständnis bei denen, welche sich die Fertigkeit des reinen Sprechens angeeignet haben. Je seltener den Volksschülern sonst in Haus und Umgang die Gelegenheit und die Nötigung zum richtigen Ausdruck nahetritt, desto nachdrücklicher muß die Schule darauf halten. Es ist auch an und für sich von erziehlichem Wert, nötigt den Schüler sich immerdar zusammenzunehmen, wenn bei allem, was er zu sprechen hat, auf richtige Aussprache und auf Sprechen in ganzen Sätzen gedrungen wird, gedrungen durch das Gebot des Lehrers und durch dessen Vorbild. Vergebens wird man deutsche Grammatik in einzelnen Stunden lehren, wo diese tägliche Übung in der Handhabung der Muttersprache hintangesetzt bleibt.

Mit der Aufzählung der elementaren Fertigkeiten, wozu die Schüler anzuleiten und worin sie zu üben sind, darf man aber die Ansprüche der Gegenwart an die Volksschule nicht als erschöpft betrachten, sondern es erhebt sich nun die Frage nach den Gegenständen und Wissensstoffen, welche den Kindern der Volksschule durch den Unterricht vorgeführt werden sollen.

Beginnen wir mit dem Unterricht in der deutschen Sprache; einem viel verhandelten Thema. Deutsche Grammatik in der Volksschule so treiben, wie man die alten und neuen fremden Sprachen in gelehrten oder höheren Schulen treibt, ist unmöglich und auch unnötig. Richtiges Sprechen, wie vorhin gesagt, sinn- und tonrichtig lesen und schreiben lehren in Diktaten und Aufsätzen ist angewandte und fruchttragende Grammatik. Daneben findet sich Gelegenheit, einige Sprachregeln zum Bewußtsein zu bringen und einzuprägen, wie die von den Umlauten, über die Mittelwörter, in der Syntax durch Aufsuchen von Subjekt und Prädikat, durch Hinweisen auf Unterschiede der Satzbildung zwischen Mundart und Schriftsprache u. dgl., zuweilen mag auch dekliniert und konjugiert werden mit Maße. Solches giebt Handhaben zum Üben, aber die Übung an und für sich ist das wesentliche. Diese Übung muß von den ersten Lernanfängen an getrieben werden mittelst des Dringens auf Sprechen in ganzen Sätzen bei allem elementaren Unterricht, dann durch Schreiben kleiner Sätzchen, bis man dahinkommt, eigentliche Aufsätze nach Vor- und Durchgesprochenem ausarbeiten zu lassen; denn eigene Erfindung dem schulpflichtigen Alter zumuten ist eine Überforderung. Es kostet dieses Fach viele Mühe und Geduld, aber doch ist es eine schöne Mitgabe für das Leben, wenn der schlichte Landmann in den Stand gesetzt ist, in den eigenen Angelegenheiten mit verständlichen Worten sich auszudrücken, oder wenn das erwachende Gemütsleben einen Vorrat von Sprachformen zur Wider-

gabe des Innern findet. Hierzu hat dann auch besonders eine gute Auswahl von mustergültigen Sprachstücken zu dienen, an welchen das Ohr sich üben, Geist und Gefühl sich entwickeln. Viel kommt also auf zweckmäßig eingerichtete Lesebücher an, auf den Inhalt und auf die Form, worin dieser gegeben ist; jener soll des Behaltens würdig, diese einfach, klar und anschaulich sein. Die deutsche Sprache ringt schwer nach dem richtigen Ausdruck, seitdem sie die schlichte, markige Art, wie sie in unseres Luthers Bibelübersetzung vor uns tritt, verließ, um durch fremde Bildungen sich verunstalten zu lassen; es waren die größten Anstrengungen unserer Klassiker nötig, bis sie wider zu sich selbst zurückkehrte. Aber auch unter dem Besten, was diese Heroen den Gebildeten bieten, ist nicht vieles, das man volkstümlich in dem Sinne zu nennen vermag, wie es für unsern Schulzweck dienlich wäre, und das Verlangen nach Einführung in die klassische Litteratur der Deutschen, so wolgemeint es ist, zeugt nicht von Kenntnis dessen, was eine Volksschule bedarf und was sie vermag. Freuen wir uns auch darum unserer Lutherbibel, aus welcher deutsch zu lernen unsere größten Klassiker sich nicht geschämt haben, und freuen wir uns des evangelischen Liederschatzes, woraus so mancher Wolklang mit deutscher Kernhaftigkeit in der Kinder Ohr und Gemüt hereintönt. Hier vor allem ist praktische Einführung in die deutsche Litteratur zu treiben, ohne daß man den Titel selbst vonnöten hätte.

Gehen wir nun weiter über zu der Betrachtung der einzelnen Wissensstoffe, welche in der Volksschule zur Verwendung zu kommen haben, so stehen wir abermals vor solchen Fragen, welche unter Berücksichtigung des wirklichen Bedürfnisses, sowie des Lebensalters der Schüler, also des hiervon bedingten Fassungsvermögens und naturgemäßen Interesses zu lösen sein werden.

Jene Unterrichtsgegenstände sind geschichtlich zuerst unter dem Gesamttitel von „gemeinnützigen Kenntnissen“ in die Volksschule eingeführt worden, und man hat deren bekanntlich bald eine große Menge den Kindern des Volkes gönnen wollen. Ein menschenfreundliches Unternehmen, hervorgegangen aus der Absicht, Aufklärung zu verbreiten, Volkswolfahrt zu befördern, auch die untern Schichten der Bevölkerung mit den Fortschritten in Gewerbe, Landwirtschaft, Gesundheitspflege bekannt zu machen. Und gewiß nicht ohne Nutzen ist das geschehen, soferne nur nicht durch die Manigfaltigkeit eine Übertäubung der Kinder, durch Abwehr religiöser Anschauungen und Empfindungen Mistrauen der Eltern entstanden ist. Später hat sich der praktisch lautende Titel der gemeinnützigen Kenntnisse in den schon mehr theoretisch klingenden und umfassenden Namen der „Weltkunde“ verwandelt, deren Ziel das Öffnen des kindlichen Geistes für die wichtigeren Erscheinungen in Natur und Geschichte, die Beibringung von Kenntnissen ist, welche allgemein menschliche Bildung verbreiten. Hernach spaltete sich die Weltkunde in einzelne Fächer, Naturlehre, Naturgeschichte, Geographie, Welt- und Vaterlandsgeschichte, was an sich ein Fortschritt zum Lebendigen und Faßbaren, zugleich aber auch eine Versuchung zu systematischen Behandlung der Unterrichtsfächer, also zur Eitelkeit und zum Formalismus geworden ist. Wir zählen sie nicht alle auf, diese manigfaltigen Anforderungen an die Zeit der Schule, die Leistungsfähigkeit der Lehrer, an die Fassungskraft der Schüler; allein man erweist der Schule, dem Volk, den Lehrern einen schlechten Dienst, wenn man, wie nicht wenige Wortführer thun, jede neu auftauchende Bildungsrichtung der Volksschule aufdrängen und diese mit den Gewändern der wechselnden Mode zur Schau und Bewunderung ausputzen will.

Die Anforderungen an die Volksschule müssen vielmehr den bleibenden Bedürfnissen, den Lebensbedingungen derjenigen Volksklassen entsprechen, deren Kinder ihr anvertraut werden, und nun setzen wir noch hinzu, es dürfen jene Forderungen nicht widersprechen dem mit dem Alter der Schüler gegebenen Fassungsvermögen, noch dem, was bei diesen vernünftigerweise an Teilnahme vorausgesetzt oder geweckt werden kann. Hier sind die Grenzen gesteckt, welche man ohne Beschädigung eben des er-

strebten Bildungszweckes nicht überschreiten darf. Praktische Schulmänner erkennen diese Grenzen an und warnen vor der Überbürdung der Volksschule (vgl. Möbius „Die Überbürdung der Volksschule"), und nicht minder wehrt sich gegen letztere der gesunde Menschenverstand. „Wenn man das Kraut zu eng setzt, dann giebt es keine Köpfe", hörte Verf. dieses einen Landwirt sagen, als in einer Bezirksschulversammlung die Unterrichtsgegenstände für die ländlichen Schulen besprochen wurden.

Gehen wir die möglichen Unterrichtsgegenstände im Hinblick auf die angegebenen Grundsätze durch, so wird sich in erster Linie die Geographie empfehlen, ein Fach, welches von der Ausdehnung des Blicks und der Interessen getragen wird, wie solche durch die Erleichterung des Verkehrs, das Wandern auch der den untern Schichten der Bevölkerung Angehörigen, durch die Beziehungen zwischen Ausgewanderten und ihren daheimgebliebenen Familienangehörigen sich von selbst ergiebt; ferner hat die in manchen Landgemeinden lebhafte Beteiligung an den Zwecken der Mission dem für die Geographie überhaupt schon seit längerer Zeit Vorschub geleistet. Die Einigung unseres deutschen Vaterlandes aber, die in deren Folge erlangte Freizügigkeit, das Bewußtsein, in jedem Gebiet der verbündeten Staaten als vollberechtigter Reichsgenosse leben und sich bewegen zu können, sie führen die Jüngeren ganz von selbst zu einem Sichumsehenwollen in weiteren Kreisen; und das muß die Volksschule mit in Rechnung nehmen, wenn sie den Bau ihres Unterrichtsplanes entwirft; selbst wenn man an den Krieg und an die Vorteile, welche die in der Geographie orientierten Soldaten und Unteroffiziere bei einem Kriege haben und bringen, lieber nicht denken möchte. Allerdings kommt es aber darauf an, wie das Beibringen von geographischen Kenntnissen dann betrieben wird. Man ist nicht allgemein hierüber einig. Soll man mit der nächsten, engsten Heimat anfangen? dabei Gefahr laufen, daß Kinder und Alte fragen: wozu lernen, was man doch unter den Füßen hat? Oder soll der Reiz des Entfernten, Nichtgesehenen den Sinn und Trieb erwecken? Wir meinen, es sei nicht wolgethan, die Frage disjunktiv zu stellen. Sicher erscheint dieses: um überhaupt in Landkarten sich zurecht zu finden, um diese benützen zu lernen, dazu leistet die Beschreibung der nächsten Heimat, des Wohnorts und seiner Umgebung die besten Dienste. Hier sieht der Schüler den Zug der Wege seines Wohnorts, seiner Markung, den Lauf der Gewässer, die Richtung, worin Berg und Thal streichen, auf der Wandtafel entstehen, auf einer Karte dargestellt, so daß er zunächst das Wirkliche in seiner Übersetzung auf die geographische Zeichenschrift lesen und zugleich das Rückübersetzen vom Zeichen in die Wirklichkeit erlernen kann. Dadurch werden Auge und Verstand befähigt, hernach auch die Darstellung fremder Gegenden, großartigerer Bilder von ganzen Reichen und Weltteilen in seine Vorstellung überzutragen. Aber es hat die christliche Volksschule mit und neben dieser elementaren, unmittelbar praktischen Übung eine dem Idealen zugewandte Geographie zu treiben, das ist die Erdbeschreibung von unserem religiösen Heimatland, von Palästina; hier, in Verbindung mit der biblischen Geschichte, vereinigt sich der Reiz des Entfernten, Nichtgesehenen mit dem, was doch wider für Gemüt und Herz nahe ist, und so wird man sagen dürfen, daß schon die Elemente des geographischen Lernens eine gleichzeitige Betreibung von Idealem und Praktischem mit sich bringen. Es ist natürlich hier nicht der Ort, den ganzen Unterrichtsgang des in Frage stehenden Fachs zu beschreiben, sondern es genügt an diesen Hindeutungen; nur das sei noch anzufügen erlaubt, daß selbstverständlich auch beim weiteren Fortschreiten es weniger auf Einprägung von Zahlen, als vielmehr auf Erschließung des Sinnes, auf Veranschaulichung und dazu auch noch auf geschichtliche Belebung ankommt. Ein angemessener Unterricht in der Geographie weckt die Teilnahme der Kinder und wirkt erziehend. Man hat also hier eine den Lebensbedingungen des Volkes wie dem Bedürfnis der Gegenwart entsprechendes Unterrichtsfach für die Volksschule.

Ein anderes, ihm teilweise ähnliches ist das der Geschichte; Weltgeschichte im Zusammenhang freilich paßt nicht für das Alter, noch reichte die Zeit für sie.

Man muß sich beschränken auf die zugleich das Gemüt ansprechenden, den patriotischen Sinn weckenden Thatsachen und die hervorragenden Persönlichkeiten der vaterländischen Geschichte. Wol dem Volk, das eine solche Geschichte durchlebt hat und in seinen Kindern nachleben kann. Daß unsere deutsche Geschichte und Geschichtserzählung jetzt von großem pädagogischem Werte ist, zählen wir auch zu dem Segen der neuesten Ereignisse. Wehe aber einem Volke, dessen Eitelkeit schmeichelnd genährt wird, indem man seiner Jugend eine erlogene Geschichte einprägt, Gewöhnliches mit Flitterstaat aufputzt, Schmähliches vertuscht, und so das Sichbesinnen zur Unmöglichkeit macht. Unpädagogisch wäre es, in der deutschen Schule nur die Lichtseiten der eigenen Geschichte zu zeigen; man soll auch die Schatten nicht verhüllen und dabei Raum machen für das Verständnis des Wortes: „Wenn du mich demütigest, so machst du mich groß." Neben der vaterländischen ist freilich die Weltgeschichte zu pflegen; diese aber nur in ihren wichtigsten und solchen Erscheinungen, welche auf die vaterländischen einen vorbereitenden oder begleitenden Einfluß haben. Nicht viele Zahlen und Namen, aber diese so fest und klar, daß ein späteres selbständiges Hineinschauen in Geschichtsbücher daran Halt, Anlehnung und Licht findet. Als Regel gilt: mehr Geschichten als Geschichte; nur soll der Unterricht nicht in verwirrenden Anekdotenkram ausarten; auch bei ihm gilt es, lehrend zu erziehen; es soll nicht bloß Unterhaltung sein, sondern Lernarbeit, bei der gesammelt und angeeignet wird. Nicht ohne Nutzen für das Gemüt wie für das Gedächtnis knüpft man dem Erzählten da und dort Gedichte an; sie werden zugleich ein Gemeingut des Volkes, nur soll man das beste wählen nach Gehalt und Sprache.

Wir haben von den sogenannten realistischen Fächern Geographie und Geschichte zuerst genannt. Sie verdienen den ersten Rang auch darum, weil sie für die Schüler faßlicher sind und minder schwer zu behandeln für den Lehrer als die beiden andern, von welchen noch die Rede sein muß.

Besonders schwierig erscheint das Fach der Naturlehre; es fragt sich: für welche Teile des reichen Stoffes spricht die natürliche Teilnahme der Schüler und das Lebensbedürfnis? und da wird man nicht anstehen, der Mechanik den ersten Platz einzuräumen, d. h. aus der Mechanik einer Belehrung über Hebel, Flaschenzug, schiefe Ebene, Brunnen, Feuerspritze; denn das ist die Belehrung über Erscheinungen und Arbeiten, welche die meisten Schüler zu sehen und mitzumachen Anlaß haben und, was besonders zu beachten, daran können und müssen sie lernen, sofern ein verständiger Unterricht hierüber sich in Verbindung mit dem Rechnen zu setzen weiß, und sofern die betreffenden Erscheinungen in faßlichen Sätzen auch dem Gedächtnis überliefert werden können. Ferner liegt nahe, über Wärme und Kälte und deren Einfluß auf die Körper zu reden, indem man die den Schülern zugänglichen Erscheinungen dazu verwendet, wodurch ein verständigeres Anschauen und Aufmerken angebahnt wird. Sodann einiges über flüssige und luftförmige Körper, z. B. Dampf; nur soll man nicht meinen, den Schülern eine Dampfmaschine durch bloße Zeichnungen verständlich machen zu können; derlei Versuche kosten Mühe und Zeit, bringen aber kaum eine Frucht. Das Gleiche ist der Fall mit dem Vorzeigen der Erscheinungen bei der Elektricität und des Elektromagnetismus; denn abgesehen von dem häufigen Mislingen der Versuche, zumal in einer vollbesetzten Schule oder bei ungünstiger Witterung, so wird jeder nüchterne Lehrer bezeugen, wie leicht Zerstreuung und Unarten sich dazu einfinden und welche Mühe man hat, hernach wider die Schar in ein geordnetes Aufmerken zu bringen. Wol mag man sich freuen, da und dort Augen warzunehmen, in denen etwas von Verständnis aufblitzt, aber wie viele andere sitzen da stumpf und teilnahmlos oder mit den Gedanken überall, nur nicht bei dem Gegenstand. Das wenige, was vom Magnet gezeigt werden kann, erfordert nicht viele Zeit; ebenso was über Vergrößerungs- und Brennglas mitgeteilt werden kann.

Wol hören wir den Einwand: soll denn dem Volk die Einsicht in die Natur vorenthalten, sollen ihm nicht deren Gesetze deutlich gemacht, eingeprägt werden u. dgl.?

Wir antworten: saget statt „Volk“ — Kinder, so ist die Frage schon mehr als halb gelöst. In allewege soll in der Schule Anschauung und Bewußtsein geweckt, erweitert werden, damit im nachfolgenden Leben das Verständnis wachsen, der Mensch sich auch selber weiter bilden und zurechthelfen kann; aber was hierfür geschieht, darf nicht auf Kosten der elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten geschehen, denn in diesen liegt das geistige Handwerkzeug, von dessen tüchtiger Beschaffenheit und Handhabung der geistige Fortschritt allermeist abhängt. Was von sonstigen Kenntnissen beigebracht werden will, das darf nicht zerstreuend wirken, sondern hat nur dann einen bleibenden Wert, wenn es zugleich zur Sammlung des Verstandes und Gemütes beiträgt, d. h. wenn wirklich dabei gelernt wird, wenn der Unterricht erziehend wirkt. Die Volksschule sorgt am sichersten für das Volk, wenn sie bei jedem Unterrichtsfach zugleich das Lernen lehrt, wenn sie ihre Schüler als geistig gesammelte Menschen entläßt; dann sind diese imstande, beim Eintritt in die allgemeine Volksschule des Lebens, des Berufs, des persönlichen und Familieninteresses lernend und übend fortzuschreiten, hierbei sowol anzuknüpfen an das schon Gelernte als auch neue Kenntnisse sich zu erwerben.

Was wir anläßlich des Unterrichts in der Naturlehre bemerkt haben, das gilt auch in seinem Maße hinsichtlich der Mitteilungen aus der Naturgeschichte. Die Frage ist: was soll in der Volksschule aus der Zoologie, Botanik, Mineralogie beigebracht, und wie soll es beigebracht werden? Fähigkeit und Teilnahme für Verständnis dieser Naturdinge ist bei den meisten Schülern naturgemäß vorauszusetzen; wenigstens den Kindern des Dorfes und derjenigen Städtchen, worin Ackerbau und Viehzucht getrieben wird, liegt es nahe, ihre Gedanken auf Pflanzen, Tiere, Boden- und Steinarten zu richten, während man bei den Volksschülern größerer Städte eher Mühe hat, die Aufmerksamkeit hierfür zu gewinnen. An einen systematischen Vortrag der betr. Lehre darf natürlich nicht gedacht werden, aber es ist schon etwas erreicht, wenn die Schüler angeleitet werden, den Boden ihrer Äcker, die Schichtung der Steinbrüche, der Eisenbahneinschnitte mit betrachtenden und vergleichenden Augen anzuschauen und einige Einsicht in die Gründe der Gewohnheitsregeln zu gewinnen, wonach schon ihre Urgroßväter sich beim Anbau der Felder mit Erfolg gerichtet haben. Bedenklich aber wäre es in mehr als einer Hinsicht, durch die Volksschule neue Weisheit in solchen Dingen pflanzen zu wollen, die Schüler mistrauisch zu machen gegen die Praxis der Väter. Der Landmann ändert sein System nicht gerne; er müßte es gar oftmals ändern, wenn er jeder Tagesmeinung der Theoretiker zu folgen hätte. Ihn belehrt am sichersten die Erfahrung, und wenn er an einem neuen System positiv gute Wirkungen sehen kann, so befreundet er sich vorsichtig und allmählich mit demselben. So kann ein tüchtiger Lehrer durch Anlegung einer Baumschule, durch Veredlungen der Bäume in seinem Dorf eher zu Ehren kommen, als durch vieles Reden in der Fortbildungsschule gegen Schlendrian, und er kann die Fähigen unter seinen Schülern mit Nutzen zu solchen Beschäftigungen anleiten, worin er selbst sich als praktisches Muster erprobt hat. Daraus aber, daß es der eine und andere Lehrer versteht, folgern, daß nun alle Dorfschulmeister landwirtschaftliche Musterlehrer werden müssen, ist eine ungereimte Überforderung, mit welcher ebenfalls wie mit andern ähnlichen die Überforderung an die Leistungen unserer Lehrerseminarien zusammenhängt. Gewiß ist es von gutem Einfluß auf das geistige Erwachen der Kinder und trägt auch einiges zur praktischen Verständigkeit bei, wenn sie in der Schule gelehrt werden, die ihnen vom Ansehen und Gebrauch her bekannten Pflanzen nach ihren wesentlichen Bestandteilen und nach ihren Unterschieden kennen zu lernen, und so einigermaßen einen Begriff von Wachsen, Blühen, Zurfruchtwerden zu erhalten; bei den Giftpflanzen ist dies überdem notwendig zur Abwehr von Gefahren für Gesundheit und Leben. Aber ein ganzes botanisches System ihnen beibringen zu wollen, wäre ebenso unnötig als vergeblich. Ähnlich verhält es sich mit dem, was aus der Tierwelt vorzuführen ist; doch daß hier auch noch der moralische Gesichtspunkt hinzutreten, der Tier-

quälerei gesteuert, über die der Landwirtschaft nützlichen und schädlichen Tiere Belehrung beigebracht werden muß. Soll übrigens etwas dabei gelernt werden, und in der Schule darf man nichts treiben, was nicht zugleich zur Zucht wird, so ist es unerläßlich, gewisse Sätze für das Wissen und Behalten zu fixieren; bloßes Vorzeigen und Abhandeln wirkt zerstreuend und ermüdend, das Kind nimmt nichts davon mit für sein Leben. Wir weisen hierbei auch auf die Pflicht keuscher Behandlung der Naturdinge hin, da hier teils durch Mangel an Vorsicht, teils durch Überfluß an Systematisierung (ein verbreitetes Schulblatt brachte vor einigen Jahren eine Abhandlung über die Milch, worin vom Unterschied ihrer Beschaffenheit je nach der Haarfarbe der Mutter die Rede ist) gefehlt werden kann. Ob auch schon für Darwin der Eingang in Volksschulen gesucht worden ist, wissen wir nicht, wol aber, daß der bessere Teil des Volks von dem Lehrer mit Recht erwartet, daß, was er den Kindern aus dem Buche der Natur mitteilt, dem Geiste nicht widerstreiten darf, welcher in dem Buch der Bücher spricht. Ein ungezwungenes Hindeuten auf die Spuren göttlicher Weisheit in dem, was wächst und lebt, macht den Unterricht heller und werter für das kindliche Gemüt.

Im Bisherigen war die Rede teils von den Fertigkeiten, teils von den Wissensstoffen; es fragt sich nunmehr auch noch, ob und was von Künsten für die Volksschule als passend und nötig anzusehen sei.

Hierzu kann vorerst schon das Schönschreiben nach einer Beziehung wenigstens gerechnet werden, insofern bei diesem neben der klaren Darstellung der Lautzeichen auch Gefälligkeit, Kraft und Anmut in Betracht kommen. Es genüge aber hier zu sagen, wie es außerhalb des Bedürfniskreises liegt, auf Künstlichmaniertes hinzuarbeiten; die Schönschreibvorlagen, welche man ihnen zum Muster giebt, müssen sich möglichst der Einfachheit befleißigen, so daß sie auch schnell geschrieben werden können, nicht gemalt zu werden brauchen. Je mehr unnötiges Beiwerk an Schnörkeln, je langsamer geht es beim Diktierschreiben, beim Ausarbeiten von Aufsätzen, also bei dem, wobei eigentlich gelernt wird. Mit kunstvollen Schönschriftproben kann man bei einer Prüfung, einer Ausstellung die Augen der Menge bestechen, der Kundige sieht nach den Aufsatz- und Diktierheften, danach bemißt er, was der Schüler von seinem Schreibunterricht in das Leben mitnimmt.

Zeichnen wäre allen Volksschülern zu gönnen, sofern die Zeit reicht und die Mittel zur Anschaffung von dem nötigen Material. Schade, wenn eine wirkliche Begabung durch den Mangel an Gelegenheit, sich ihrer selbst bewußt zu werden, im Schlummer liegen bleibt. Auch ist ein verständig betriebener Zeichenunterricht bei den Schülern bald sehr beliebt, sie sehen mit jeder Stunde einen Fortschritt, und das spornt; es gehen ihnen die Augen auf, Messen und Vergleichen, kurz Verstehen kommt in den Blick; wer das Zeichnen irgend mit Erfolg geübt, geht mit einem Sinne weiter durch die Welt. Darum erzeigt man vielen eine große Wolthat, wenn für Gelegenheit zu lernen durch besondere Anstalten für jüngere und herausgewachsene Knaben, auch für Mädchen reichlich gesorgt wird. In der gewöhnlichen Schule sollte wenigstens durch einiges Betreiben der sog. Formenlehre (Linien, Winkel, geometrische Figuren von einfacher Art) etwas für die Übung des Formensinnes gethan werden; ein Lehrer aber, der den Unterricht verständig zu geben vermag, wird sich dankbare Schüler ziehen, wenn er für Fähige und Willige etliche Freistunden zu opfern sich entschließen kann.

Singen dagegen ist die Kunst für alle Volksschüler, die Begabung dafür mit seltenen Ausnahmen eine allgemeine. Jedoch wenn beinahe jedes Kind ein vorgesungenes leichtes Liedchen im Chore nachsingt, so folgt daraus noch nicht, daß Gesangunterricht erteilt ist. Stimmübungen, und zwar mit Rücksicht auf den natürlichen Tonumfang und mit vorsichtiger Erweiterung desselben sind unentbehrlich, ebenso Übungen des Taktes und der Intervalle. Viel verderbt wird durch Mehrstimmigkeit,

womit man glänzen möchte. Da werden erstlich Diskantisten, weil sie gute Treffer sind, zum Alt gezwungen, Altisten, weil sie's nicht sind, in die Oberstimmen hinaufgedrängt. Fürs andere mutet man den Armen zu, zweistimmig aus vierstimmigem Satz zu singen, was nahezu unmöglich ist und unter allen Umständen mangelhaft, meist häßlich klingt. Gegenüber dieser Ungebür muß für die Schule mit aller Bestimmtheit verlangt werden, daß, was die Kinder in Gesamtheit singen, für sich selbst einen Sinn hat und den richtigen befriedigenden Klang giebt; man sorgt auch schlecht genug für den Volksgesang, wenn Gehör und Stimmen der Kleinen schon an unreines und falsches Tönen gewöhnt werden. Sollen aber die Schüler zu einem vierstimmigen Chorgesang in der Kirche mitwirken, so genügt es, die besten Altisten in besonderen Übungen darauf vorzubereiten. Dabei wird etwas erreicht, bei der andern, verkehrten Behandlungsweise kommt der Schulgesang um Wolklang und Erbauung und der Kirchengesang zu einem zweifelhaften Gewinn. Lasse man den Schüler an seinem Ort, nach dem Vermögen und Bedürfnis seines Alters recht singen, so wird er hernach am andern Ort und in den späteren Jahren es auch vermögen; spannt man ihn dort zu frühe an und ein, so geht es nach Rückerts Brahmanen-Spruch: Wo Übertreibung, da bleibt nicht aus die Unterbleibung. — Soll in der Schule auch sog. weltlicher Singstoff eingeübt werden? Mit Vorsicht, ja, und mit Maße. Man wird einem beschränkten Widerstand gegen die Pflege eines gesunden Volksanges nicht nachgeben dürfen, aber gute Auswahl ist nötig, für die Kleinen, daß ihnen nicht unter dem Titel von Kinderliedern kindisches Zeug geboten wird, für die ältern Schüler, daß sie nach Inhalt und Melodie etwas erhalten, wovon sie auch später noch gerne Gebrauch machen. Patriotisches ist vornehmlich den Knaben zu gönnen. Das gesellige Singen Erwachsener hat den nicht gering anzuschlagenden Wert, daß es die heitere Stimmung an dem sonst so schnell eintretenden Umschlagen in das Leichtfertige verhindert, der Fröhlichkeit einen geordneten, anständigen Ausdruck verleiht, zum Maßhalten beiträgt. Was daher der Singunterricht in der Schule thun kann, um den Volksgesang zu veredeln, demselben geübte Stimmen zuzuführen, edle Gesänge zu überliefern*), das soll er thun, und wird es nicht vergeblich thun; denn daß trotzdem immer noch so vielfach ein wüstes Geschrei zu hören ist, berechtigt keineswegs dazu, die Arbeit der Schule für eine vergebliche zu erklären. Natürliches Kraftgefühl, jugendlicher Übermut, innere Roheit durchbrechen oft die Schranken jeder Zucht und nicht bloß bei solchen, welche durch die niederen Schulen gegangen sind.

In dem bisherigen Gang der Untersuchung über die Aufgabe der Volksschule haben wir den Fertigkeiten, den weltlichen Stoffen und den der Kunst zugewandten Gegenständen des Unterrichts den Vortritt gelassen; aber den Vorrang lassen wir ihnen darum nicht. Dieser gebührt der Religion, als dem Mittelpunkt des Unterrichts in dieser Gattung von Lehranstalten; wenn und wo ihr dieser Platz bestritten wird, da steht unter den Beweggründen der Abneigung der ausgesprochene materialistische und atheistische Haß gegen alle Religion voran und die Ausbreitung jener atheistischen Grundrichtung schreitet fort, erstreckt sich in alle Volksschichten, hat namentlich die Arbeiterkreise erfaßt, und selbst schon zu der ländlichen Bevölkerung den Weg gefunden. Um so entschiedener muß die Volksschule ihren religiösen Charakter behaupten, und die Kinderseelen waffnen gegen einen Feind, welcher für Schule, Kirche, Staat und Gesellschaft gleich gefährlich und verderbenbringend ist. Denn hier handelt es sich nicht mehr von dem theoretischen Atheismus einzelner verirrter Denker, sondern von einem wesentlich aufs Praktische gerichteten, welches den allgemeinen Umsturz bezweckt, und der die Religion vernichten will, um alles, worein sie ihren Einfluß erstreckt, was durch sie gehalten und mitgehalten wird, zu zertrümmern und dadurch Raum und Material für seinen Bauplan zu gewinnen. Im Hinblick auf diese Erscheinungen

*) Vgl. den Art. Volkslied.

hat die Pflege der Religion in der Schule die größte Bedeutung für die bürgerliche Gesellschaft; jede Staatslenkung, welche solches miskennt oder gar frivolem Angehen wider die Religionspflege Vorschub leisten wollte, muß als eine mit Blindheit geschlagene bezeichnet werden.

In anderer Weise geben diejenigen zu denken, welche zwar nicht die Religion an sich, aber die positive Religion von der Volksschule ausgeschlossen sehen möchten; oder, wie sie meinen, zwar nicht die positive christliche Religion, wol aber die konfessionell ausgeprägte. Es giebt freilich Umstände, unter welchen, wie z. B. dermalen in England, bei Errichtung von Volksschulen das Konfessionelle ferngehalten werden muß, teils aus Gewissens-, teils aus Nützlichkeitsgründen. Will man dort für die Masse von Kindern, welche sonst ohne allen Unterricht aufwachsen, Schulen gründen, so dürfen wegen der Rücksicht auf die Verschiedenheit und Eifersucht der Denominationen die Thüren nicht konfessionell verengt sein. Daß in einem solchen Fall der Religionsunterricht nicht mehr der Mittelpunkt der Schule sein kann, ist einleuchtend; er tritt vielmehr außerhalb des eigentlichen Schulunterrichts auf, und nur das kann verlangt werden, daß letzterer jenen nicht entgegenwirke. Ähnliche Zustände rufen ähnliche Maßnahmen hervor, und es mag wol kommen, daß auch in Deutschland an dem einen und andern Orte eine nach Konfessionen bunt gemischte Bevölkerung ähnliche Einrichtungen nötig macht. Aber das sind Not- und Ausnahmszustände, und ein anderes ist es, aus Pflicht der Gewissensschonung von dem altbewährten Charakter der Volksschule abweichen, ein anderes, dem unverständigen Tagesgeschrei nachgeben, welches auch da nach Kommunalschulen ruft, wo eine Konfessionsschule den gegebenen Verhältnissen entspricht und in ihrer Einrichtung, in dem Geist, welcher sie durchweht, nur der religiöse Glaube der Gemeinde selbst sich widerspiegelt*). Ungebrochenes Gemeindeleben erfordert ein ungebrochenes Schulleben. Man wolle aber nicht das Bekenntnis mit der Bekenntnisgerechtigkeit verwechseln; in der Konfession eines christlichen Gemeinwesens ist die Hauptsache das Christentum selbst, nicht aber der Konfessionalismus. Die Schule muß innerhalb der Grenzen des kirchlichen Dogmas das allgemein Christliche pflegen, ein beschränkter und enger Konfessionalismus wäre gegen ihre Aufgabe, er widerspricht der Empfänglichkeit wie dem Bedürfnis der kindlichen Natur. Unsere evangelische Volksschule aber wird der obigen Forderung unschwer gerecht; sie treibt das allgemein Christliche in der biblischen Geschichte durch Einführung in die Bibel mittelst fleißigen Lesens und mittelst der Erklärung des Gelesenen. Hier ist ein breites, reiches Feld für Pflege der Religion, und zwar einer solchen Pflege, durch welche zugleich das allgemein Menschliche gefördert, Gemüt und Verstand angeregt, die manigfaltigsten Erscheinungen in dem Leben der Völker wie des einzelnen Menschen ins Licht gestellt werden. Denn die Bibel ist nicht nur voll von Sprüchen der Weisheit, der ernsten Ermahnung und Warnung, des Trostes, sie enthält zugleich eine Fülle von Musterbildern aus dem Leben und für das Leben. Wie spiegelt sich doch in den prophetischen und historischen Büchern des alten Testaments die Wirklichkeit der menschlichen Dinge mit einer Klarheit und allgemeine Gültigkeit ansprechenden Treue ab, daß man oft sich sagen muß: so ist es heute, so bei uns. Will man es nun Konfessionalismus nennen, wenn wir in unserer evangelischen Schule die religiöse Unterweisung auf die Bibel gründen, an sie hauptsächlich anknüpfen, dann müssen wir uns den Namen gefallen lassen, müssen aber damit die Behauptung verbinden, daß es eine Beraubung des evangelischen Volkes und eine Verkürzung der wesentlichsten Erziehungsmittel wäre, wenn unserer Volksschule um jenes Namens willen die Bibel genommen werden wollte. Ganz besonderes Unrecht aber würde der evangelischen Kirche angethan, wenn in Staaten mit Schulzwang der christliche Unterricht von der

*) Vgl. Schrader, Der evangelische Charakter unserer Volksschule. Halle, 1886.

Schule ausgeschlossen und den Geistlichen überlassen würde zu sehen, wie sie die Stunden erübrigen, in welchen die Kinder von ihnen unterwiesen werden. Bei uns liegt das meiste an der durch Lernen vermittelten Fähigkeit, sich des Schriftworts zu erinnern, daraus die Überzeugungen zu schöpfen und zu befestigen, daran sich im Thun wie im Leiden zu halten, und es gehört zur evangelischen Mündigkeit, daß ein jeder Rechenschaft geben kann von der Hoffnung, die in ihm ist. Bei uns muß der in die Einsicht und das Gewissen übergegangene gemeinsame Glaube das Band sein, den Haupthalt abgeben für die kirchliche Vereinigung; das Princip und das Recht der evangelischen Kirche lassen keine Hierarchie als glaubensmäßige Lenkerin der Gemeinschaft zu, und was von kirchenregimentlichem Walten einer christlichen Obrigkeit durch die Reformation anvertraut worden ist, das kann seiner Natur nach weder berechtigt noch imstande sein, ein Analogon des hierarchischen Ansehens abzugeben. Daher auch um der kirchlichen Ordnung willen und vom Standpunkt einer gerechten und gesunden Staatsleistung aus wird der evangelischen Volksschule ihr biblisch-christlicher Charakter gewahrt und wird nicht nur den offenbar und ausgesprochen kirchenfeindlichen Tendenzen entgegengetreten werden müssen, sondern auch den oberflächlichen und leichtsinnigen Forderungen der Tagesmeinung, deren Träger fürwahr in mehr als einer Hinsicht nicht wissen, was sie thun, namentlich keine Ahnung davon zu haben scheinen, wem zuletzt eine des evangelischen Glaubens bare und eben damit des Grundes innerer Freiheit entbehrende Bevölkerung in die Netze getrieben würde.

In evangelisch-konfessioneller Beziehung ist also vor allem der biblische Unterricht in der christlichen Religion zu beanspruchen; damit soll jedoch das Eingehen auf das kirchliche Dogma nicht ausgeschlossen sein, kann es auch in der That nicht, wenn man erwägt, wie die Lehren von Sünde und Gnade, diese centralen Lehren der Kirchen der Reformation von der Schrift getragen werden, wie sie namentlich in den Büchern des Neuen Bundes an das helle Licht getreten sind. Auch die christliche Sittenlehre, der Unterricht von dem, wie man leben, steht mit dem Unterricht darüber was man glauben soll, in unzertrennbarem Zusammenhang. Einer Schule daher, welche den evangelischen Charakter bewahren soll, darf der **Katechismus** nicht fehlen, noch die dessen Grundlehren erläuternde und beleuchtende Auswahl von Sprüchen, welche dem Gedächtnis einzuprägen sind, gleichwie ihr auch das evangelische Gemeindelied des Gesangbuchs nicht fehlen darf.

Hier nun aber sind einige Worte über das **Erlernen** des religiösen Stoffes aus Bibel und Gesangbuch und aus dem Katechismus am Ort. Wir stehen nicht an, diese Art des Unterrichts und der Übung auch für die heutige evangelische Volksschule in Anspruch zu nehmen. Ein in dem Gedächtnis sicher niedergelegter Schatz von religiösen Grundwahrheiten gehört zur Ausstattung des evangelischen Schülers für das Leben. Andere Fächer sorgen für die Aneignung von Fertigkeiten und Kenntnissen, welche zum Fortkommen in der Welt beitragen, die bürgerliche berufliche Thätigkeit fördern; neben ihnen gilt es aber auch dafür zu sorgen, daß der Jüngling, die Jungfrau von den Stimmen begleitet werden, die gegen Versuchungen warnen und schützen, daß denen, welche hernach durch manchen Kampf mit Sorg und Not sich durchzuschlagen haben, das Wort der Stärkung und Ermutigung nicht fehle, daß der Mensch im Leiden und Sterben einen guten Trost und eine gewisse Hoffnung hat. Durch Erlernen nun muß demjenigen, was hierfür der Unterricht geboten hat, eine Stütze gegeben, eine Erinnerungshilfe gewährt werden. Es ist erklärlich, warum gerade die Gegner des Religiösen überhaupt dieses Schulfach mit besonderem Nachdruck bekämpfen; sie haben Recht von ihrem Standpunkt aus, denn das Wort im Gedächtnis läßt sich nicht so leicht tilgen, es wirkt selbst da, wo es unbequem geworden, doch noch als Stachel, aus dem Munde derer aber, welche daran festhalten, als eine erprobte Waffe zu Schutz und Trutz. Jedoch das Erlernen wird auch von didaktischer und päda-

gogischer Seite angegriffen, weil es viele Zeit in Anspruch nehme, weil es unpsychologisch sei, dem Gedächtnis mehr zuzumuten, als das Verstehen zu bewältigen vermag, um der Mühe und Not und um des vielen Strafens willen, was damit gewöhnlich verbunden sei. Man muß dem gegenüber unbedenklich zugeben, daß es ganz unmöglich wäre, der heutigen Volksschule die Masse von Gedächtnisaufgaben, welche in früheren Zeiten gestellt worden sind, aufzubürden. Zeit und Lernarbeit sind viel manigfaltiger als ehedem in Anspruch genommen und es werden jetzt nur noch wenige am Leben sein, welche aus ihren Schuljahren her neben einem reichlichen Vorrat an Sprüchen und Liedern auch noch sämtliche Evangelien und Episteln des Kirchenjahrs, die Bußpsalmen, wo nicht den ganzen Psalter, den 119ten Psalm mit eingeschlossen, und aus den Sprichwörtern Salomos ganze Kapitel im Gedächtnis haben. Wie verschwindend klein nimmt sich dagegen der Umfang dessen aus, was heutzutage in der Regel gefordert wird, und dennoch findet auch die mäßige Forderung ihre Gegner. Es kann unsre Aufgabe nicht sein, hier Maß und Ziel im einzelnen zu geben, wol aber allgemeine Andeutungen; und daher folgendes: was von Zeit und Arbeit des Lernens für dieses Fach gefordert wird, das muß in einem vernünftigen und billigen Verhältnis zu der Kraft und Zeit stehen, welche die übrigen Fächer nötig haben; aber es muß auch eine Grenze gesteckt werden für das Abmindern und zwar schon aus dem allgemeinen psychologischen Grunde, weil das Gedächtnis eines gewissen Grades von Anstrengung bedarf, wenn es überhaupt leistungsfähig sein soll, weil es dem magnetischen Eisen ähnlich ebenso gewiß lahm wird durch Nichtgebrauch, als es der Überladung widerstrebt. Es ist gewiß unrichtig zu hoffen, je weniger man verlange, desto sicherer hafte das wenige, sowie es auch unrichtig ist, die Schwierigkeit der einzelnen Gedächtnisaufgabe allein nach der Länge oder Kürze derselben, nach der Zahl ihrer Worte zu messen; erfahrungsmäßig sind diejenigen Sprüche, welche am schnellsten gelernt wurden, nicht die am längsten im Gedächtnis aufbewahrten. Einen Unterschied in der Quantität wird man mit Rücksicht auf die Art der Schule und auf die spätern Lebensverhältnisse der sie besuchenden Kinder zu machen haben. Wer in einem Alter von 13—14 Jahren sein Lernen eigentlich abschließt, dem ist die frühzeitige Aneignung eines reichern Vorrats an guten Sprüchen zu gönnen, als bei wem der Unterricht in die nachfolgenden Jahre sich erstreckt, daher sog. gehobene Volksschulen für Kinder aus dem vermöglicheren Bürgerstand hierinnen sich eher beschränken können, auch wol um der Vermehrung von Schulfächern willen beschränken müssen. Wiewol ein gemeinsamer Grundstamm des Erlernten für alle Schüler ohne Ausnahme, auch die der gelehrten Anstalten, sehr zu wünschen ist, gleichsam eine fromme Gedächtnisheimat, dasselbe Echo aus allen Herzen, so oft einer dieser Grundaccorde im Gottesdienst angeschlagen wird, an Krankenbetten, an Gräbern sich hören läßt. Müßte man freilich den Satz, es solle das Kind nichts auswendig lernen, was es nicht versteht, in seiner umfassenden Allgemeinheit gelten lassen, dann schrumpfte der mögliche und zulässige Gedächtnisschatz auf eine kleine Quantität zusammen. Aber was heißt verstehen? Es heißt im einfachen Sinne, den Inhalt von Worten, Sätzen sich aneignen; und dies ist eine Kraft des Geistes, welche zwar mit der Verstandesreife zunimmt, aber auch schon von dem keimenden Denken geübt wird; mit jeder Altersperiode wird sie eine andere, vollständigere bei denen, welche überhaupt noch fortschreiten, und nicht bloß das Nachdenken, sondern wesentlich auch die Lebenserfahrung, die Gemütsbildung trägt zum Aneignen, d. h. zum Verstehen bei. Natürlich eignet sich kein Satz zu einer Gedächtnisaufgabe für das Kind, wenn diesem der Wortsinn desselben unzugänglich ist, aber was den Gedankeninhalt betrifft, so darf man ein erschöpfendes Verstehenkönnen nicht zur Bedingung machen, sondern muß sich damit begnügen, daß eine Anknüpfung für Gemüt und Nachdenken gegeben ist, und kann der Zeit überlassen, für eine gründlichere Durchdringung des Sinnes zu sorgen. Es hat überhaupt eine merkwürdige Bewandtnis mit dem Gedächtnis: einesteils be-

wahrt es das Gegebene auf in derselben Gestalt, worin es ihm geboten wird, und doch überliefert es anderenteils widerum den Gehalt des so fixierten Stoffes der allgemeinen geistigen Ernährungsmasse zur Verarbeitung, dem — wenn man so sagen darf — Blutumlauf der Gedanken. Ein Beweis ohne Zweifel gegen den Materialismus, insoferne als der physische Aneignungsprozeß der Verdauung die bleibende Zerstörung der Form, worin die Nahrungsstoffe erscheinen, zur Folge hat; für unsren Zweck aber ein Hinweis auf diejenige Thätigkeit des Geistes, welche das in frühen Jahren dem Gedächtnis Anvertraute allmählich zu immer hellerem Verständnis und bewußtem Eigentum des Schülers zu machen imstande ist, und eine Beruhigung für solche, denen es um die geistige Bildung der Kinder bangt, welchen religiöser Memorierstoff zugemutet wird, während sie doch zum Beispiel die Masse von zusammenhangslosen Vokabeln nicht scheuen, welche bei jedem Erlernen einer fremden Sprache verlangt werden muß.

Vom Standpunkt einer richtigen Psychologie und Didaktik aus wird man daher den übertriebenen Besorgnissen, welche der Verwendung dieses Unterrichtsmittels entgegenstehen, nicht nachgeben dürfen, im Gegenteil hat man dasselbe zugleich auch noch um der ihm zukommenden zuchtmäßigen Wirkung willen gar sehr anzuerkennen. Ist es doch eines von denjenigen, bei welchen der Schüler lernen muß, bei welchen er sich selbst bewußt wird und andern zeigen kann, daß er gelernt hat; wobei zugleich mit dem Gedächtnis die Willenskraft gestärkt, die Selbstüberwindung geübt wird. Eine vernünftige Behandlung ist freilich auch für dieses Fach wie für jedes andere zu verlangen; man darf nicht unbarmherzig sein gegen die Schwachbegabten, die Kränklichen, darf nicht die Schüler mit großen Massen überbürden, auch beim Widerholen nicht; — und manche Einwürfe, so viel Not der Kinder und Zorn der Eltern fallen weg, wo das thörichte Jagen und Pressen angesichts einer nahen Schulprüfung abgestellt, wie es denn von der gesunden Pädagogik längst verdammt ist. Keine Art des Lernens hat ein Gedeihen, bei welcher es an Freudigkeit fehlt; wo aber der Lehrer es versteht, dem Müssen eine Freudigkeit zur Seite zu stellen, da wird auch dieses Fach ohne besondere Not bewältigt, und eine Freude ist es für Schüler und Lehrer wie für den Visitator und die Zeugen bei der Schulprüfung, wenn z. B. über Materien der christlichen Glaubens- und Sittenlehre in einer gewissen systematischen Ordnung gefragt werden kann und die Antworten in Sprüchen und Liederversen erfolgend zugleich den sprechendsten Beweis liefern, daß nicht bloß auswendig gelernt, sondern das Gelernte auch innerlich angeeignet ist. Zum Schluß eine Erfahrungsthatsache, welche gewiß von vielen Kundigen bestätigt wird: nicht leicht findet man eine Schule, welche in allem übrigen gut und im Memorieren schlecht bestände, wol aber zeigt sich regelmäßig der Stand im ganzen da gut, wo das Memorieren als ein pünktlich und verständig betriebenes Unterrichtsfach sich herausgestellt hat.

Das Erlernen religiösen Stoffes muß also für ein wesentliches Unterrichtsmittel in der Volksschule erklärt werden, insofern als es schon im allgemeinen zur Geisteszucht dient und weil es zur religiösen Bildung einen das ganze Leben nachwirkenden Beitrag gewährt. Die religiöse Unterweisung selbst aber bildet, wie oben gesagt, den Mittelpunkt der Schularbeit, so daß einer Schule, welche aus sonstigen Gründen dieses Faches entbehren muß, das Herz sozusagen aus dem Leibe geschnitten ist. Und zwar meinen wir die positive Religion, denn die Erfindung einer eigenen Schulreligion ist zwar schon hie und da, aber vergebens versucht worden, und diejenigen, welche heutzutage widerum auf diesen Gedanken zurückkommen, sind nicht imstande, deutlich anzugeben, worin eine solche zu bestehen hätte. Das viel gebrauchte, viel auch misbrauchte Wort: „non scholae sed vitae“ findet auf den Religionsunterricht seine besondere Anwendung, ja man möchte auch noch beisetzen „et morti“, denn die Volksschule hat bei diesem Unterricht für ihrer Lehrlinge Leben und Sterben mitzusorgen. Zudem ist dieses Fach ein solches, bei dem das Lernen zu einer gewissen Vollständig-

keit kommt, wie sie bei den realistischen Fächern nicht möglich ist, und der Zusammenhang von Lehre und Geschichte giebt ihm dazu noch Fülle und Nachhaltigkeit. Entziehe sich also keine Volksschule ohne Not der Aufgabe, welche in dem „weide meine Lämmer“ für sie liegt.

Nachdem im Bisherigen die wesentlichen Aufgaben unserer Schule aufgeführt worden sind, bleibt noch übrig, von einigen Fächern zu reden, deren Mitaufnahme in den Lehrplan gewünscht zu werden pflegt, teilweise eingeführt ist. Es sind dies erstlich die weiblichen Arbeiten für die Mädchen, eine große Wolthat im allgemeinen; sie sind auch da und dort vorschriftsmäßig gemacht, doch wäre es als ein Eingriff in das Recht der Familie anzusehen, wollte man Kinder, für welche in diesem Punkt daheim oder durch Privatunterweisung hinlänglich gesorgt ist, zu solchem Unterricht in die Schule zwingen. Je besser dieser gegeben wird, und man hat z. B. in Württemberg hierfür methodisch gebildete Lehrerinnen, um so eher ist auf eine freiwillige Benutzung zu rechnen. Aber die Anstrengung ist groß und nicht selten aufreibend da, wo dieselbe Lehrerin den Unterricht im Stricken, Nähen u. dgl. neben dem in den gewöhnlichen Schulfächern zu geben hat. Fürs andere kommen hier die Leibesübungen für die Knaben in Betracht. Ohne Zweifel sind sie diesen zu gönnen, denn verständig betrieben dienen sie zu einer gesunden Ablenkung nach den Anstrengungen der Kopfarbeit, ergänzen die Einseitigkeiten in der Gliederübung durch die bäuerlichen Geschäfte, oder richten den vom Sitzen auf den Schulbänken, am Webstuhl u. dgl. verhockten Körper wider auf, und daß Gelenkigkeit und Kraft dem künftigen Soldatenberuf zu statten kommen, macht jene Übungen noch empfehlenswerter. Auch sie sind zum Teil allgemein verbindlich gemacht durch Gesetze oder Verordnungen, aber die Wirklichkeit bleibt hinter dem Befohlenen häufig zurück, und dies ist wol erklärlich, wenn man bedenkt, wie kostbar die Arbeitskräfte sind, und mit welcher Sehnsucht manches Haus auf die Rückkehr der Knaben aus der Schule wartet. Für rätlich vermögen wir den Zwang dazu nicht zu halten, wol aber, daß nach Thunlichkeit Gelegenheit zu solchen Übungen gegeben werde. Nur soll man nicht auch hier widerum alles dem Schulmeister aufbürden, als ob derselbe, weil er Lehrer heißt, alles Denkbare gelernt haben und lehren müßte, und als ob einem Manne, der seine Schulstunden reichlich und redlich gehalten hat, auch noch zugemutet werden dürfte, nunmehr wie zu seiner Erholung die ermüdete Stimme bei den Ordnungsübungen im Freien anzustrengen.

Es führt uns dies auf einen schon einmal berührten Punkt und zu der in unsern Tagen gewiß recht angelegten Ermahnung: lasse man sich doch durch den Titel „Volksschule, Volksschullehrer“ nicht verführen, den Betrieb oder die Anfänge von allem und jedem, was irgend der Bevölkerung zu wissen und zu können not oder wol thut, unsrer Schule aufzuhalsen; sie hat Arbeit genug, wenn sie dasjenige leistet, was zu leisten unumgänglich nötig ist und was sonst noch von besonders Wünschenswertem diesem angeheftet werden kann. Mehr und zu viel fordern ist ungerecht und verderblich. Volksschule ist nicht gleichbedeutend mit Schule des Volks; sie ist Schule der Kinder aus dem Volk; des Volkes Schule aber ist das Leben, das Leben mit seinen Arbeiten und Leiden, seinen Reizungen, Hemmungen und Antrieben in Beruf, Haus und Staat, und die Volksschule hat das Ihrige geleistet, wenn sie durch Weckung und Übung dazu vorbereitete, daß den Herangewachsenen der Unterricht, welchen die große allgemeine Lebensschule erteilt, verständlich und fruchtbar werden kann. Ein Schulregiment, eine Schulgesetzgebung, sie können auf dem Papier alles Mögliche dem Lehrplan der Volksschule aufladen, sie werden darob sich eines vielstimmigen Lobes zu erfreuen haben, aber Lob wie Last bleiben auf dem Papier und wo man vernünftigen Vorstellungen gegen unvollziehbare Anforderungen das Ohr verschließt, da erleidet man dies zur Strafe, daß auch die Vollzugsberichte nur Papierwert haben.

Überschlägt man die Zahl der wesentlichen Aufgaben der Volksschule, denkt man

an den durchschnittlichen Bildungsstand der Schüler, die Bedürfnisse der Familie, welcher sie angehören, die nicht selten vorkommende Übervölkerung in den einzelnen Klassen, das Zusammengedrängtsein mehrerer wo nicht aller Altersabteilungen in einer Schule, so kann man sich leicht einen Begriff von der den Lehrern obliegenden Arbeit machen; so erklärt sich auch das immer neue Auftauchen von Lehrmethoden, durch welche das Schulgeschäft im ganzen erleichtert, mittelst derer für die einzelnen Fächer der kürzeste und sicherste Lehrgang eingeschlagen werden soll. Wir übergehen an diesem Ort die Frage von der Methode des wechselseitigen Unterrichts, von dem Gebrauch der Monitoren, indem wir auf den betr. Artikel, der diese Schuleinrichtung behandelt, verweisen, enthalten uns auch billig des Eingehens auf die einzelnen Methoden, da solche in den jedem Lehrfach gewidmeten besonderen Artikeln besprochen werden, und beschränken uns auf das Hervorheben allgemeiner Regeln und Gesichtspunkte. Vor allen Dingen steht dieses fest: es giebt keine Lehrmethode, welche dem Schüler die Lernarbeit erspart, keinen Nürnberger Trichter; das mühelos Angeeignete haftet nicht. Dem zur Seite gilt jedoch ebenso gewiß der andere Satz: die Methode soll nicht dazu angethan sein, unnötige Mühe zu machen, soll also nicht auf Umwegen suchen, was auf dem geraden Weg zu erreichen ist, soll nicht durch überflüssiges Beiwerk die Hauptsache in Schatten stellen, das Durchbringen zum Kern nicht erschweren durch härtende Verdichtung der Schale. Ferner ist einerseits darob zu halten, daß ein jegliches Fach zugleich geistbildend betrieben werde, daß nicht ein toter Mechanismus mit Bleigewicht auf die Geister drücke; andererseits muß diejenige Lehrart misbilligt werden, welche vor lauter allgemeinem Bildenwollen das einzelne Fach nicht zu seiner lebendigen Gestalt und Kraft kommen läßt, so daß alles Besondere in einem allgemeinen Denkbrei untersinkt und die Schüler am Ende doch nichts Rechtes kennen, noch weniger können. Es giebt eine Methodenjagd, bei der man vor lauter Weg zu keinem Ziel gelangt, aber Methode (μετά, ὁδός) ist nicht Weg an sich und überhaupt, sondern ein solcher Weg, auf dem man etwas nachgeht, um es zu holen, zu fangen; daher wo nichts erreicht wird, da ist auch keine Methode, die ihren Namen verdient. Ja, das Können ist wesentliches Ziel für jeden Unterricht und viel wichtiger als das Allerleiwissen, oder als das Exerziertsein in willkürlichen Denkkraftübungen an gehaltlosen Stoffen, und den preußischen Regulativen hat man viel Unrecht gethan, indem man sie retrograder und volksverdummender Tendenzen beschuldigt, während in ihnen das punctum saliens für den Volksschulunterricht mit klarer Entschiedenheit ausgesprochen und allerdings dem Methodenschwindel und Denkdünkel das Sichbreitmachen in Schule und Schrift schwerer gemacht ist*). — Die Methode — auch dies hat als ein Grundsatz zu gelten — muß dem Unterrichtsfach und zugleich der Natur der Lehranstalt, worin sie geübt wird, entsprechen; und hieraus folgt unzweifelhaft, daß gewisse Fächer, wie z. B. das Rechnen, in unserer Schule schon dem 13—14 jährigen in einer praktischen Zuspitzung beizubringen sind, wie solche in andern auf später zu erreichende Ziele angelegten Lehranstalten nicht so angemessen erscheinen kann.

Was vorhin wider die Methodenjägerei gesagt worden ist, möge indessen nicht dahin misdeutet werden, als ob das Verdienst des vielen emsigen Suchens nach dem Zweckmäßigen und Besten geschmälert, als ob nicht anerkannt werden wollte, daß bei diesem Suchen doch wirklich auch Gutes gefunden worden ist. Man denke nur an die gewonnene große Erleichterung beim Leseunterricht; ferner an die das Denken zugleich übende Behandlung des Rechnens, wiewol hierin leicht des Guten zu viel auf Kosten

*) Man lese die treffenden Bemerkungen in Einrichtungs- und Lehrplan für Volksschulen von Goltzsch." 3. Aufl. 1855. S. XIV. XVII. XXII. 13, 94 u. s. f. und urteile, ob dem Verf. das Prädikat eines Fanatisierten zukomme, das ihm von Stoy erteilt wird. Encyklopädie der Pädagogik 1861, S. 316. Auch haben die allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 für die einklassige Volksschule in Preußen die wesentlichsten Bestimmungen der Regulative beibehalten.

der praktischen Fertigkeit geschieht; am wenigsten dankbar wollten sich lange Zeit die manigfachsten Bemühungen um eine zweckmäßige Erteilung des Sprachunterrichts zeigen und es ist auch bis auf den heutigen Tag ein allein zum Ziele führender Weg nicht entdeckt.

Hier aber ist der Ort, auf den überaus ungünstigen Einfluß hinzudeuten, welchen ein häufiger Wechsel der Methoden in der Volksschule ausübt. Wird es nämlich schon einem wissenschaftlich gebildeten Lehrer schwer, seine gewohnte lateinische Grammatik zu verlassen und eine andere zu gebrauchen, die nach vom bisherigen abweichenden Gesichtspunkte geordnet ist, die Regeln in neuen Ausdrücken giebt, wie viel saurer muß es einem einfachen Schulmeister werden, im höheren Alter sich den Gang auf ungewohnten Geleisen anzueignen. Er hat Jahre lang das Erforderliche treulich geleistet, und nun soll er und sollen seine Schüler sich in ganz neue Formen und Ausdrücke finden. Darüber geht viele Zeit verloren, es entstehen Verwirrungen, es sinkt der Mut, und Fächer, die nach der alten Weise gut gegangen waren, leiden not unter der Mühsal des neuen Betriebs. Man glaubt nicht, wie viel Schaden das Dringen auf Umänderung der Methoden stiftet, selbst wenn diese wirklich besser sind als die alten, was doch nicht immer der Fall ist; und ehe man einem bejahrten treuen Schulmann die Neuerung zumutet, darf man wol sich fragen, ob dies auch menschlich nicht nur, sondern in der That ob es zweckmäßig ist und zu wirklicher Frucht führt. So dankenswert die mancherlei wolgemeinten und scharfsinnigen Vorschläge sind, wie an diesem und jenem Unterrichtsgang das Unvollkommene abgestellt, das Gute noch besser gemacht werden möchte, — beweisen sie doch das Bemühen, der schweren Schularbeit unter die Arme zu greifen, der Volksschule zur Leistung des Bestmöglichen zu verhelfen, — die thatsächliche Wirkung davon ist nicht selten ein Rückgang in den Erfolgen des Unterrichts, und man darf wol sagen: die Volksschule würde mehr leisten, wenn sie weniger Beunruhigung durch Methodenwechsel zu erleiden hätte, wenn die viele Reibung nicht wäre, welche beim Übergang von einem Geleise in das andere entstehen muß; und muß man auch an mehrklassigen Schulen darauf halten, daß sich alle Lehrer einer möglichst gleichartigen Lehrweise bedienen, wobei einer dem andern in die Hände arbeitet, so habe man wenigstens ein Einsehen an der einklassigen Schule und lasse dem Lehrer seinen gewohnten Gang, wenn er bei demselben doch seine Ziele erreicht hat. Das aber muß als eine allgemeine Regel anerkannt werden, daß unter allen Lehranstalten keine sich weniger zum Versuchsfeld für Methoden eignet als gerade die Volksschule, und daß unser einfaches Landvolk ebensowenig berufen ist, seine Jugend als seine Äcker zu einer Versuchswirtschaft herzugeben.

In allem Bisherigen ist wesentlich vom Unterrichten die Rede gewesen; wir haben aber auch noch die erziehende Aufgabe der Volksschule in Betracht zu nehmen. Eine Aufgabe, welcher jedoch zu einem nicht geringen Teil schon durch den Unterricht selbst entsprochen wird, soferne dieser zum aufmerkenden Sichsammeln führt, im Sichmühegeben und Fleißigsein übt, dadurch die Willenskraft weckt und stärkt, Geist und Gemüt aber in Bewegung setzt, in Atem erhält, so daß ein wolgeschulter junger Mensch schon dadurch eine Erziehung für das Leben empfangen hat. Dazu kommt der Einfluß eines geregelten Schulwesens auf das äußere Benehmen der Kinder — Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit; vor allem aber die erziehende Macht der Religion; mit der Pflege der Furcht und Liebe Gottes werden zugleich die Tugenden der Nächstenliebe, des Gehorsams, der Wahrhaftigkeit, Lauterkeit, Keuschheit gepflegt, wird der Roheit entgegengearbeitet. Daher die christliche Volksschule in der That als eine Erziehungsanstalt gelten muß. Doch aber hüte man sich auch bei diesem Punkte, von ihr nicht über Kräfte zu verlangen, noch den Mund vollnehmend, sie als die allgemeine Volkserziehungsanstalt zu erklären. Es wirken neben ihr und über ihr noch ganz andere und wesentliche Erziehungsmächte: Familie, Gemeinde, Beruf, der Staat, die Kirche mit ihren Einrichtungen, durch den Geist, der in ihnen waltet, nicht minder Zeitereig-

nisse, öffentliche Meinung, die Litteratur soweit sie in die Kreise eindringt, von welchem die Volksschüler aus-, in welche sie übergehen. Der erwachsene Mensch, so manches er seiner Schule verdankt, findet doch in dem Stande seiner Verstandes-, Willens-, Gemütsbildung das Ergebnis von Einflüssen der verschiedensten Art, und es gilt dies ebensogut von solchen, die bis zur Volljährigkeit in die Schule gegangen sind, d. h. studiert haben, wie da, wo das eigentliche Lernen mit dem Knabenalter schon aufgehört hat. Die Schule ist in der That ebensowol Geschöpf als Schöpferin des allgemeinen Volkslebens. Eine bedeutende Nachwirkung aber hat die in der Schule genossene Erziehung aufzuweisen, das ist die Wirkung der Persönlichkeit des Lehrers, wo dieser ein wirklicher sittlicher Charakter, ein Mann ist. Solch ein Lehrer, der durch Gottesfurcht, Ernst, Liebe, Treue fesselt und Achtung gebietet, fest wie ein Fels und milde wie eine Mutter, prägt unvertilgbare Spuren in das Gemüt seiner Schüler ein, übt auf Geschlechter einen ungesuchten und desto dankbarer anerkannten gesegneten Einfluß, während der sich hervordrängende Eifer des unerprobten Neulings, mit seinem Streben eine neue Ära herbeizuführen, nur Abneigung, Spott und Widerstand zuwege bringt.

Erziehend in seiner Art wirkt endlich auch das Zusammensein der Kinder in der Schule, sofern diese beim Eintritt in dieselbe aus der Einsamkeit des eigenen Hauses in ein größeres Gemeinwesen, so zu sagen in einen Vorstaat übertreten, wo das Individuum genötigt ist, Einseitigkeiten abzuthun, sich anderen anzuschließen, sich in sie zu finden, das Tempo der Gesamtheit sich anzueignen. Wol hat die Einzelerziehung den Vorteil, das Kind gegen Verführung und Angewöhnung von Roheiten leichter zu bewahren, aber die Kanten der Selbstsucht schleifen sich innerhalb eines größeren Kreises eher ab und ein sittlich unverletzt durch die Schule Gegangener tritt den Versuchungen der Jugendjahre desto gewappneter entgegen. Das Stämmchen aus freigelegener Baumschule macht die Versetzung ins offene Land sicherer durch, als eine im Zimmertopf gezogene Pflanze. Aber wo viele beisammen sind, muß das Auge der Aufsicht immer offen stehen, nicht bloß um Ansteckungen des Lasters zu verhüten oder zu entdecken, sondern namentlich auch um der Schwachen und Blöden willen, die von rohen Genossen mishandelt verkümmern und oft auf lange Jahre hinein verschüchtert werden. Auch sollte überhaupt dafür gesorgt werden, daß kein Schulkomplex einen Umfang erhält, der zu Erbauung von Schulkasernen nötigt, da es regimenterweise ein- und ausströmt und fast unmöglich ist, wildem Wesen zu steuern.

Fassen wir ins Auge, was im Vorstehenden von den Aufgaben der Volksschule gesagt ist, so ergiebt sich von selbst, welche Anforderungen an die **Volksschullehrer** zu machen sind, an ihr Wissen und Können, wie an ihr Verhalten. Auch wenn man ganz auf dem Boden einer nüchternen Betrachtung bleibt, so werden es doch der Anforderungen an das, was diese Lehrer zu lernen und zu leisten haben, nicht wenige und keineswegs leicht zu befriedigende sein. In den meisten Fällen wol selbst aus der einfachen Volksschule hervorgegangen, haben die Seminaristen im Laufe einer verhältnismäßig kurzen Bildungszeit sich in den Materien dessen, was allgemein in der Schule gelehrt wird, wie in den Methoden, wonach dies zu geschehen hat, einheimisch zu machen, in jenen aber selbstverständlich einen umfassenderen Kreis von Kenntnissen sich anzueignen, als der zum unmittelbaren Schulgebrauche notwendig wäre; wenigstens gienge es wider deutschen Sinn und Brauch, den Schulmeister zum bloßen Sprachrohr dessen herabzuwürdigen, was im Leitfaden steht, ihn auf ein unfreies Betreiben dessen zu beschränken, wozu das Seminar abgerichtet hätte. Hierzu kommt um des Schulgesangs willen die Übung im Singen und Violinspielen, und um des Kirchendienstes willen das schwere Orgelspiel mit seiner Voraussetzung von Bekanntschaft mit der Harmonielehre. Ein junger Mensch, der nach allen diesen Seiten es zu etwas bringen soll, hat fürwahr sich tüchtig anzustrengen, darf das Öl in der Lampe nicht sparen. Jedoch es sollen die künftigen Lehrer auch noch für anderweitige

Verwendung vorbereitet werden, im Zeichnen, Turnen, Obstbau, gewerblicher Buchführung u. dgl. nach Bedarf Unterricht erteilen können, in den Gegenden mit gemischter Sprache oder im Grenzland eine zweite Sprache erlernen. Wir erschöpfen hiermit keineswegs die Summe von Ansprüchen, welche teils vom Wolmeinen, teils vom Unverstand an die Lernkraft und an die Leistungsfähigkeit eines Lehrers gemacht werden. Aber daß aus der Mitte des Standes selbst sich da und dort Stimmen hören lassen, welchen das Angeführte noch lange nicht genug ist, welche das Erlernen einer fremden Sprache fordern, welche Gelegenheit zur Aneignung philosophischer Lehren gegeben wünschen, darüber kann man nicht anders als sich verwundern, und muß fragen: wenn die jungen Leute, die sich dem Schulstand widmen, eine solche Bildung erhalten sollen, durch welche sie, vorausgesetzt, daß all dieses im Lauf von wenigen Jahren zu bewältigen wäre, befähigt würden, an jeder höheren Lehranstalt zu arbeiten, wer von ihnen wird dann noch Volksschullehrer werden wollen, oder wie wird er sich als solcher fühlen, wenn er's dennoch werden muß? Wir gönnen jedem Jüngling jeden reichen Bildungslauf, aber wenn es sich von der Heranbildung für den Beruf an der Volksschule handelt, dann beginge die Behörde, welche hierfür zu sorgen hat, eine Thorheit, wollte sie die Einrichtungen so treffen, daß alle besseren Kräfte eben für den Zweck, wofür sie gebildet werden, verloren gehen, und am Ende nur ein Bodensatz von unfähigen und trägen Individuen für die arme Schule übrig bleibt. Ganz unumgänglich notwendig ist es daher, daß in den Forderungen dessen, was während der Vorbereitungszeit zu erlernen ist, ein dem Entzweck entsprechendes Maß eingehalten und daß vom Unterricht und von der Leitung in den Seminarien alles ferne gehalten werde, was dazu beitragen kann, die jungen Leute eher von der Schule wegzutreiben, als sie dem in seiner Bescheidenheit schönen Beruf an den Kindern des Volkes entgegenzuführen. Eine Versündigung ist es an jedem Jugendkreis und eine Beschädigung seiner Gegenwart wie seiner Zukunft, das dem Alter natürliche Obenhinauswollen zu nähren und zu steigern; es verführt zum Jagen nach eingebildeten Idealen und verschließt die Augen gegen das wirklich Ideale, was auf jedem realen Berufsfeld vorhanden denen ermunternd entgegenleuchtet, welche mit einer der Wirklichkeit entsprechenden Gemütsverfassung in ihn eingehen. Dies ist ein Erfahrungssatz von allgemeiner Geltung, er gilt gewiß auch für die Beantwortung der Frage: was thut not, was frommt bei der Heranbildung für den Beruf eines Volksschullehrers? aber natürlich hängt seine Geltung davon ab, welche Ansprüche überhaupt an die Schule gemacht werden, und wem daher die von uns oben entwickelten nicht genügen, der wird auch notwendig einen höheren Maßstab an die Einrichtungen zur Vorbereitung auf das Lehramt anlegen. Denn eines ist vom andern untrennbar; man wird in beiden den realen Lebensbedingungen und Bedürfnissen gleichermaßen entsprechen, oder hinter denselben zurückbleiben, oder über sie hinaus und auf die Phantomenjagd gehen.

Fordert man nun mit Recht eine dem Zwecke der Schule genügende Ausbildung ihrer Lehrer, so darf man sich auch der Forderung einer den Aufgaben der Lehrer entsprechenden ökonomischen Stellung derselben nicht entziehen. Hinsichtlich der ersteren hat man noch manchen Orts ein und anderes nachzuholen und gutzumachen, aus dem einfachen und zwingenden Grunde, weil sonst der bereits vorhandene Lehrermangel immer allgemeiner und empfindlicher wird, indem destoweniger junge Leute sich dem Berufe widmen, destomehr ihn wider verlassen, um in vorteilhafteren Stellungen Unterkunft zu finden. Aber auch davon abgesehen, so kann man die Erteilung eines gedeihlichen Unterrichts da kaum erwarten, wo die Freudigkeit durch Nahrungssorgen und Mangel niedergehalten wird. Entweder muß der in dem Lehrerstande um sich greifenden Entmutigung gesteuert werden, oder man wird in die Lage früherer Zeiten versetzt, sich mit ungeschulten Schulmeistern zu begnügen, um nur dem dringendsten Bedürfnis abzuhelfen; evangelischerseits wenigstens können mit weiblichen Lehrkräften immer nur kleinere Lücken und diese nicht einmal sicher ausgefüllt werden,

weil hier der Übergang aus der Schule in die Ehe immer frei bleiben muß. Wie es aber dann mit den Leistungen der Volksschule stehen wird, wie von dem pädagogischen Gebäude der Ansprüche an sie ein Stockwerk um das andere wird abgetragen werden müssen, bis man endlich „zu ebener Erde“ angelangt, das ist leicht vorauszusehen.

Was ferner die amtliche Stellung der Volksschullehrer betrifft, so ist es eine berechtigte Forderung des Standes und stimmt mit den Ansprüchen an seine Leistung, daß ihm nicht nur sein Thätigkeitskreis gegen willkürliche Eingriffe gesichert bleibe, sondern daß er auch an der Schulleitung den gebürenden Anteil habe. Abgewiesen müssen dagegen selbstverständlich alle diejenigen Forderungen werden, welche unter gänzlicher Verwirrung der Begriffe die Schule als ein dem Staat oder der Kirche gleichstehendes Gebilde voraussetzend, die Autonomie für jene in Anspruch nehmen. Denn von Autonomie kann bei einer Korporation, einer Gesellschaft die Rede sein, aber die Schule ist keines von beiden, sondern sie ist eine Anstalt, und überdem eine solche Anstalt, in welcher Unmündige sich zu dem Zweck des Unterrichts befinden. Selbständigkeit der Schule heißt eben deshalb nichts anderes als Selbstherrlichkeit der Lehrer, weil ja die Kinderschar selbst nur passiven Anteil an der Schulautonomie haben könnte. Man findet es mit Recht verwunderlich, wenn der katholische Klerus denjenigen Zustand seiner Kirche für einen autonomen und freiheitlichen ausgiebt, bei welchem die Laien rechtlos und ohne Staatsschutz dem hierarchischen Walten unterworfen sind, und doch hat dieses zur Not noch einen Sinn wegen der glaubensmäßigen Stellung der Geistlichkeit in dieser Kirche; für eine Autonomie der Schule aber läßt sich ein Sinn nicht angeben; denn die Schüler gehören nicht der Schule wie die katholischen Laien der Kirche, sondern sie gehören ihren Eltern und sind dem Lehrer nur zu einem besonderen Zwecke anvertraut. Und eben darum, weil den Lehrern ein fremdes Eigentum anvertraut ist, kann der Stand derselben nicht auf Selbstherrlichkeit in seinem Kreise Anspruch machen, und darf das Recht die Schule zu leiten als ein der Pflicht, Schule zu halten, eingeborenes nicht angesehen werden; jenes Recht kommt vielmehr wesentlich den Eltern, der Gemeinde und wo der Staat die Schule als seine Anstalt in die Hand genommen hat, dem Staate zu. Nicht also aus Rechtsgründen, sondern nur aus Gründen der Zweckmäßigkeit kann der Stand der Lehrer bei der Schulleitung mitbeteiligt werden. Solche Gründe sind in der That vorhanden, und es muß der Lehrer zum mindesten berechtigt sein, an den Verhandlungen der Ortsschulbehörde teilzunehmen, in Sachen der Schulzucht nicht bloß vollziehend, sondern mitbeschließend thätig zu sein. Wünschenswert nicht nur, sondern um der Sache willen geboten erscheint es ferner, wo es sich von allgemeinen Organisationen, Einführung von Lehrfächern, Vorschreiben von Lehrgängen u. dgl. handelt, daß der Rat erfahrener Schulmänner eingeholt und diese in den Stand gesetzt werden, die praktischen Bedürfnisse vor der Oberbehörde geltend zu machen. Zweckmäßig ist außerdem, wenn tüchtige Lehrer zu den Schulprüfungen in anderen Klassen und Orten zugezogen werden, nur daß davon um ihrer eigenen Klasse willen und um ihre Gemeinde durch häufige Entziehung gerade der besten Lehrkraft nicht zu beschädigen, ein mäßiger Gebrauch gemacht werde. Überhaupt fällt diese Rücksicht nicht wenig in das Gewicht, wenn es sich fragt, ob und inwieweit Mitglieder des Lehrerstandes zu einer ständigen Mitthätigkeit in den Kreisen der höheren Schulleitung beigezogen werden; denn da man doch nur die Erprobtesten dazu berufen müßte; so entzöge man sie derjenigen Arbeit, wo sie am ersprießlichsten wirken, und nötigte ihnen dafür unter anderem auch von den unerquicklichen Kanzleiarbeiten auf, die nun einmal ebenfalls gethan sein wollen. Ausnahmsweise läßt sich indessen jene Zuziehung wol billigen; nur das könnte man nicht gelten lassen, wenn der Eintritt in solche als ein Recht des Standes gefordert oder als eine notwendige Folgerung aus dem Wesen der Volksschule erklärt

werden wollte. Behauptungen dieser Art sind vielmehr die natürlichen Folgen der schon erwähnten Begriffsverwirrung über die Natur der Schule.

Gewöhnlich allerdings geht das Verlangen nach Autonomie des Lehrstandes Hand in Hand mit dem nach Trennung der Schule von der Kirche, oder um deutlicher zu sagen, wie es gemeint ist, nach Beseitigung der für jetzt noch mehrenteils bestehenden Schulaufsicht der Geistlichen. Jener Ausdruck: Trennung der Schule von der Kirche hat nämlich in dem Fall keinen Sinn, wenn unter der Schule die Schüler und unter der Kirche die Kirchengenossen, also widerum diese Schüler und ihre Eltern dazu verstanden sind, denn das hieße ja verlangen, daß die Menschen von sich selber getrennt und mitten entzwei geschnitten werden. Einen verständlichen Sinn erhält er erst im Munde derjenigen, welche es offen aussprechen: wir wollen, daß von den Kindern in der Schule die von der Kirche bekannte Religion fern gehalten, daß an diesem Orte entweder gar keine oder eine eigens zubereitete Schulreligion gelehrt werde. Ebenso hat es einen Sinn, wenn verlangt wird, daß die Geistlichen im höchsten Fall den Religionsunterricht in der Schule geben, sonst aber von dieser Anstalt ferne gehalten, die Lehrer völlig unabhängig von ihnen gestellt werden. Hierbei ist folgendes festzuhalten. Erstlich: wo der Staat den Schulzwang eingeführt hat, da darf die einzelne Schule nicht ohne Aufsicht sein; Eltern, welche gesetzlich dazu genötigt sind, ihre Kinder in die Schule zu schicken, haben ein Recht darauf, daß von Staats wegen für einen ordentlichen Gang der Schule gesorgt, daß der Möglichkeit von Misbrauch und Unfug durch eine sichere Kontrole vorgebeugt werde. Die Unmündigen dürfen nicht schutzlos gelassen sein. In Ländern, wo der Schulbesuch freigegeben ist, in Lehranstalten, die von Privaten unternommen sind, steht es im Belieben der Eltern, ob sie für ihre Kinder davon Gebrauch machen; ihr Vertrauen giebt den Ausschlag. Anders in der öffentlichen Zwangsschule; ob der Lehrer Vertrauen hat, verdient, oder nicht, das Kind muß gestellt werden. Dem entspricht mit Notwendigkeit die Einrichtung einer örtlichen Aufsicht. Wer fremdes Gut verwaltet, muß gewärtig sein, daß man ihm nach seiner Gebahrung sieht. Fürs andere liegt es in der Natur der Sache, daß diese Ortsaufsicht durch Gemeindeorgane geführt wird. Die Gemeinde, die Familien in derselben sind die Beteiligten, ihnen zunächst liegt daran, daß die Schule gedeihe, gleichwie in der Regel sie selbst es sind, welche die Kosten derselben aufzubringen haben. Daß aber eine durch die gewöhnlichen Gemeindeorgane geführte Aufsicht nicht wol technischer Natur sein kann, sondern sich in der Regel auf das Äußere der Schule, was zu deren Einrichtung und Tagesordnung gehört, und dann auf die sittliche Führung zu erstrecken hat, leuchtet ein, wenn man die Verhältnisse der einfachen Gemeinde in Anschlag bringt. Weil aber drittens in der Gemeinde selbst immer auch solche Elemente sich befinden werden, welche der Schulordnung sich ungern unterwerfen, und weil nicht mit Sicherheit darauf gerechnet werden kann, daß jede Gemeindeobrigkeit sich der von jenen ausgehenden Einflüsse erwehrt und z. B. für pünktlichen Schulbesuch sorgt, so liegt es im Nutzen des Unterrichts wie der Erziehung, daß zu der örtlichen Aufsicht Personen von einer unabhängigeren Stellung mit beigezogen werden. Viertens endlich ist zu wünschen, daß solche Personen zugleich hinsichtlich der wissenschaftlichen und allgemeinen Bildung eine hervorragende Stellung einnahmen und mit dem Technischen des Schulhaltens bekannt, in Didaktik und Pädagogik bewandert sind. Befindet sich eine solche Persönlichkeit in der Gemeinde selbst, desto besser, wo nicht, so muß durch Besuche von anderwärts her das Technische sowol als die Einhaltung der Schulordnung beaufsichtigt werden. Diese vier Punkte erheben den Anspruch auf allgemeine Gültigkeit. Daraus aber folgt der Schluß, daß sofort den Ortsgeistlichen der Hauptanteil an der örtlichen Aufsicht zukomme, keineswegs mit zwingender Notwendigkeit, sondern nur unter gewissen Voraussetzungen und Bedingungen. Beaufsichtigen nämlich eine fremde Arbeit kann immer nur derjenige mit Erfolg, welcher selbst etwas davon versteht, welcher unter Umständen

sie selbst zu verrichten vermag. Verlangt man also von den Geistlichen oder für sie die Schulaufsicht, so muß voraus von ihnen pädagogische Einsicht und selbst auch eigenes Geschick im Schulhalten verlangt werden; dies sowol um jungen Lehrern beratend an die Hand gehen zu können, als wesentlich auch darum, weil es für den tüchtigen Lehrer unerträglich sein müßte, unter der Aufsicht eines Unwissenden zu stehen. Spricht sich der Lehrerstand gegen eine von unkundigen Geistlichen geübte Aufsicht aus, dann thut er es ebensowol zum Nutzen der Schule als geleitet von einem berechtigten Ehrgefühl. Sodann aber kommt sehr viel darauf an, in welchem Sinn eine Geistlichkeit überhaupt sich zu der Schule, zu dem Gedeihen des Unterrichts und der Bildung stellt. Wo von einem vermeintlich kirchlichen Standpunkt aus auf die Schule hoch herabgesehen werden und das Erscheinen des Geistlichen in derselben als eine That der Herablassung angesehen sein will, da fehlt es von vornherein an dem Herzen für die Sache. Ein Kindergarten ist nicht der Ort für Hoffartsblumen, und wer darin zu thun hat, er heiße Schulmeister oder Pfarrer, der braucht recht viel Demut, wenn etwas Gutes geschafft werden soll. Man muß klein werden, wenn man den Kleinen zu dienen hat; große Herren taugen nicht zur Schule. Ebenso widerstritte es der Schule wie dem Christentum, wenn der geistliche Einfluß an diesem Ort für Herrschaftsgelüste ausgebeutet, Lehrer und Schüler in sklavische Abhängigkeit gebracht werden wollten. Die Schule ist ebensowenig eine Domäne des geistlichen als des Lehrerstandes. Käme es also irgendwo dahin, daß die Geistlichkeit um ihrer hierarchischen Bestrebungen willen das Aufsichtsamt nur zum Schaden der Schule und des Volkes zu führen vermöchte, dann entsteht für den Staat die Pflicht, nicht nur die Aufsicht in andere Hände zu legen, sondern überhaupt Schutzmauern gegen geistlichen Eingriff um die Schule zu ziehen. Solches freilich wird kaum anders geschehen können als mit dem bedauerlichen Erfolg eines großen Risses und unter wirklicher Gefährdung des Gemeinwols. Das natürliche Verhältnis ist es nicht, wenn Kirchenamt und Schulamt in entgegengesetzten Lagern stehen, und wenn die Kindergemüter dazu verurteilt sind, zwischen beiden Lagern hin- und hergezerrt zu werden. Natürlich und vernunftgemäß, auch von dem Standpunkt der Principien der Reformation aus angesehen, zu fordern ist es vielmehr, daß der Pfarrer an der Schule mitdient, daß er auch, soweit er die Stellung eines Vorgesetzten einnimmt, dem älteren Lehrer als Freund, dem noch jungen beratend zur Seite steht, namentlich aber, daß er sein amtliches Ansehen und seinen seelsorgerlichen Einfluß zu Gunsten eines geordneten Schulbesuchs, zum Schutz des Lehrers gegen unbillige Zumutungen und ungerechte Anfechtungen, zur angemessenen Ausstattung der Schule u. s. f. geltend macht. Gerade die seelsorgerliche Vermittelung ist dazu geeignet, manches im Guten und in der Stille beizulegen, was sonst durch eine polizeiliche Behandlung viel Aufsehen und Ärger macht; und das sollte man sich bei der Beurteilung dieses Verhältnisses nicht entgehen lassen, daß mit der Entfernung der Geistlichen von der Schulaufsicht ein vorwiegend polizeilicher und kanzleimäßiger Betrieb als unvermeidliche Folge eintritt. Die kirchlichen Zwecke, d. h. die Sorge für das geistliche Wol der Schüler, die Pflege der Gottesfurcht und des frommen Sinnes, die Auferziehung der Jugend in der Zucht und Vermahnung zum Herrn, sie werden am einfachsten gewahrt durch die Mitbeteiligung des Pfarrers an der Arbeit des Unterrichts und der Leitung der Schule; dies Werk geht dann Hand in Hand mit den übrigen guten Werken an der Kinderschar, während da, wo es im Kampf mit diesen geschähe, eins durch das andere Not zu leiden hätte.

Hiermit sind wir uns bewußt, weder eine Idylle zu zeichnen, noch ein unerreichbares Ideal aufzustellen. Wer die Wirklichkeit kennt und seine Anschauungen, Hoffnungen und Besorgnisse nicht bloß demjenigen entnimmt, was in öffentlichen Blättern, Versammlungen u. dgl. laut wird, der weiß auch, an wie manchen Orten das von uns geforderte Verhältnis zwischen — wir sagen nicht Kirche und Schule, sondern

einfach — Pfarrern und Lehrern thatsächlich besteht, wie vielfach erstere z. B. auch für die Heranbildung junger Leute zum Schulstande thätig sind, strebsame Anhänger in ihrer Fortbildung unterstützen, bei eintretender Verhinderung, Krankheit u. dgl. des Lehrers willig aushelfen, und wie oft es der Pfarrer ist, der auf dem Rathaus jenen mit seinem Schilde deckt, mit seiner Fürsprache fördert, und welcher überdem den Vorurteilen wider neue Lehrfächer u. dgl. gegenüber mit seiner Person einsteht. Ja, der Gedanke an eine Verbindung des Schulamtes mit dem geistlichen eignet sich in kleineren Gemeinden wol zur Ausführung und ist hier und da, z. B. in Württemberg, in den littauischen Präzentoren, den ostpreußischen Rektoren verwirklicht. Wir glauben, daß auch in größeren Gemeinden der noch rüstige Geistliche sich verpflichtet finden muß, soweit es die allem anderen vorgehenden Geschäfte der Seelsorge und des Dienstes im Gotteshaus erlauben, dem Lehrer mitunterrichtend beizustehen, um den Nachteilen einer Übervölkerung in der Schule vorzubeugen, oder um eine etwa eingetretene Unzulänglichkeit des Gealterten zu ergänzen; gleichwie der Dienst an der erwachsenen Jugend in Fortbildungsschulen durch Übernahme auch solcher Fächer, die nicht unmittelbar religiöse sind, keineswegs außerhalb des geistlichen Berufes liegt, vielmehr diesem unterstützend zur Seite steht. Dies alles setzt freilich eine Bildungslaufbahn und eine Anschauung von Wesen und Pflichten des kirchlichen Berufes voraus, welche dazu geeignet sind, nicht nur Kenntnisse und Geschick, sondern auch Lust und Liebe zum Schulhalten zu pflanzen. Sind die vorstehenden Bemerkungen richtig, dann wird man durch sie zu der Einsicht gelangen, daß es sich bei der gewöhnlich auf das Verhältnis zwischen Kirche und Schule gerichteten Frage viel weniger von Rechten, als vielmehr von Pflichten handelt, welche den Beteiligten obliegen, daß ein herrschsüchtiges Streiten um die ersteren nur da möglich ist, wo das Bewußtsein von den letzteren sich verdunkelt hat, schützende Rechte aber von beiden Seiten nur in dem Fall besonders zu fordern wären, wenn durch ein zwischen dem Stand der Geistlichen und der Lehrer obschwebendes naturwidriges Verhältnis der eine oder der andere an der Erfüllung seiner Pflichten gehindert würde. Nicht eine Rechts- sondern eine Berufsfrage ist es, welche hier zur Entscheidung zu kommen hat; und beides wäre gleich verfehlt, wenn der Pfarrer sagen wollte: die Schule ist mein, und der Lehrer: die Schule, das bin ich.

Wem gehört nun aber die Volksschule? Eine Beantwortung dieser Frage ist zwar im Bisherigen schon mehrfältig angedeutet, doch erscheint es angemessen, sich noch besonders darauf einzulassen, wozu folgende Bemerkungen dienen mögen. Die Schulen jeder Gattung haben die Aufgabe, dasjenige, was die Erwachsenen wissen und können, den Heranwachsenden mitzuteilen; sie vermitteln die Überlieferung von Kenntnissen, Fertigkeiten u. s. f. Darum ist die nächste Aufgabe der Volksschule, die Kinder dasjenige zu lehren, was in den Kreisen, welchen sie angehören, allgemein gewußt wird, zu wissen nötig ist. Am einfachsten geschähe solches durch die Eltern selbst, wie es denn auch Gegenden giebt, wo die Kinder z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen, nebst Religion von der Mutter ebenso gelehrt werden wie Landwirtschaft oder Gewerbe vom Vater. Weil nun aber jedenfalls da, wo das Leben aus seiner ursprünglichen Einfachheit herausgetreten, die Beschäftigung eine manigfaltigere, die Teilung der Arbeit notwendig geworden ist, das Elternhaus schon keine Zeit zu solchem Unterweisen findet, so tritt die Schule in das Mittel und der Lehrer an die Stelle der Eltern. Der Unterricht in der Volksschule, denn bei gelehrten und Fachschulen treten andere Momente hinzu, ist also ein künstlicher Ersatz des natürlichen Hausunterrichts; der Lehrer aber ein aushelfender Mandatar der Eltern. In dieser Hinsicht muß man sagen: die Volksschule gehört der Familie. Und fürwahr, es ist zu bedauern, daß die Familie sich dieses ihres Eigentumsrechtes so wenig bewußt wird, von demselben vielfach sogar da kaum einen Gebrauch macht, wo sie durch die Gesetze hierzu befugt und aufgefordert ist. Mit Recht beklagt Stoy

(a. a. O. S. 268), daß die Familie, diese natürliche Inhaberin der Schulanstalt, bald durch ihre Teilnahmlosigkeit, bald durch ihren stillen Widerstreit die Wirkung der Schule beeinträchtige; und ohne Zweifel würde eine lebhaftere Beteiligung der Väter zwar die Entwickelung eines Schulwesens nicht gerade beschleunigen, aber dasselbe desto gewisser vor solchen Sprüngen bewahren, die unter dem schönen Namen von Fortschritt zu kurzlebigen Einrichtungen führen, sie würde die Beunruhigung der Schule durch die vielen Versuche vermindern und für einen stetigern Gang derselben sorgen helfen. Offenbar auch würde das unverständige Dareinreden Unberufener, das von allen Seiten hereinstürmende Drängen nach neuen Aufgaben für unsre Schule aufhören, wenn die Neuerungssüchtigen es wüßten, hier haben sie es nicht mit einem frei in der Luft schwebenden, der Willkür von allerlei Winden preisgegebenen, sondern mit einem fest im Boden des Volkes gewurzelten Wesen zu thun, mit dessen Lebensbedingungen man rechnen muß, wenn etwas Rechtes gethan werden soll. Sei nun die Oberleitung in diesen oder jenen Händen, so darf sie bei ihren Maßnahmen nie vergessen, daß sie doch eigentlich dem Wesen nach die Familie vertritt, und daß die Familie, wenn sie sich auch nicht gern unmittelbar mit der Schule befaßt, doch eine nicht zu unterschätzende negative Macht besitzt und durch stillen Widerstand wenigstens das Fremdartige, was da aufgedrungen werden will, zu bekämpfen und zu vereiteln weiß.

In zweiter Linie steht die Gemeinde, wenn es sich fragt, wem die Volksschule angehört, und zwar in doppelter Beziehung als die Gemeinschaft der bei dem Unterricht beteiligten Familien, und weil sie in der Regel die Schule zu unterhalten hat. Während man nun die Familien als solche zur thätigen Geltendmachung ihrer Rechte nicht zwingen kann, so findet dagegen für die Gemeindeorgane eine gesetzliche Nötigung zum Mitleiten der Schule statt und überall, wo nicht Staatsallmacht oder Hierarchie das natürliche Verhältnis unterdrückt haben, kommt das Recht der Gemeinde zu einem mehr oder minder wirksamen Ausdruck. Am sichtbarsten geschieht dies durch die der Gemeindeobrigkeit zustehende Befugnis, den Lehrer zu wählen, was früher nahezu allgemein gewesen ist und auch jetzt noch häufig stattfindet, was auch der Natur der Sache entspricht und nur um der mitunterlaufenden Unzuträglichkeiten willen, also aus Zweckmäßigkeitsgründen, misbilligt werden kann. Denn an sich muß es für selbstverständlich angesehen werden, daß die Vertreter der Familien denjenigen aussuchen, welchem sie den Unterricht des nachwachsenden Geschlechtes anvertrauen wollen; auch läßt es sich in keiner Weise rechtfertigen, wenn eine höhere Gewalt die Befugnis anspricht, den Schulgemeinden etwa solche aufzudringen, die ihrer Untauglichkeit oder sittlichen Mängel wegen an ihrem bisherigen Ort sich nicht mehr halten können. Die dem Familienbedürfnis erwünschte Arbeitszeit des Kindes an eine Schule abtreten, worin nichts gelernt wird, oder den Knaben, das Mädchen einer sittlich-unreinen Persönlichkeit überliefern müssen, ist eine Zumutung, für welche es überall keinen Grund giebt.

Inwiefern — so ist nun zu fragen — gehört die Volksschule dem Staat? mit welchem Recht wird sie eine Staatsanstalt genannt? Die nächste Antwort wird sein, daß dies nur unter gewissen Einschränkungen geschehen kann, daß hierdurch das natürliche Recht der Familie und der Gemeinde nicht beseitigt noch verkümmert werden darf; ferner daß der berechtigte Einfluß des Staates demjenigen, was er für die Schule leistet, entsprechen muß. Sorgt also z. B. der Staat für Heranbildung der erforderlichen Zahl von Lehrern, so muß er auch ein Wort zu reden haben bei deren Verwendung und Anstellung. Ferner wo der Staat die Lehrer entweder ganz besoldet oder in irgend einer Form zu deren Besoldung beiträgt, da erhöht sich selbstverständlich sein Einfluß auf die Anstellungs- und Beförderungsordnung, er wird zum Schulpatron und nimmt dementsprechend Rechte in Anspruch. Während nun aber dieses Patronat an gewisse Voraussetzungen geknüpft ist, so liegt es an und für sich im

Wesen des Staates als Obervormunds, daß er gewisse allgemeine Normen für die Schule durch die Gesetzgebung aufstellt und sie im Wege der Verordnung, sowie durch seine Behörden zur Vollziehung bringt. Er hat darüber zu wachen, daß das allgemein Vorgeschriebene überall befolgt wird, und wo die Familie oder die Gemeinde hinter dem Geforderten zurückbleibt, da darf er treibend und ahndend einschreiten. Allerdings kann diese obervormundschaftliche Befugnis unter Umständen auch in einem unbequemen und verletzenden Bevormunden sich geltend machen, aber die Möglichkeit solchen Misbrauchs ist kein Grund gegen das Recht des Staates an sich, welches bei einem vernünftigen, mäßigen Gebrauch zur Wolthat wird. Das den leitenden Gewalten vorschwebende Bildungsziel, die herrschenden Vorstellungen von dem, was zur Bildung gehört, machen zwar selbstverständlich ihren Einfluß am kräftigsten und schnellsten in den höheren Lehranstalten geltend, doch wird auch von der Volksschule erwartet, daß sie an deren Verwirklichung in ihrer Art sich beteilige. Hier tritt nun dem darauf gerichteten Streben die natürliche Langsamkeit der betreffenden Bevölkerung nicht nur, sondern auch die Befangenheit und das Vorurteil entgegen. Man kennt die Einreden: „Wir haben das auch nicht gelernt und sind doch etwas geworden" oder: „Unsre Kinder sollen nicht gescheidter werden wollen als ihre Eltern" u. dgl. So wenig nun einem hastigen Dareinfahren und Durchdrängen das Wort geredet werden darf, so hat das Rücksichtnehmen doch auch seine Grenze, und was als notwendig zur allgemeinen Bildung erkannt ist, dem muß endlich auch befehlsweise Geltung verschafft werden. Dem örtlichen Eigensinn steht es nicht zu, sich abzusperren; es dürfen inmitten eines Landes nicht ganze Bevölkerungsschichten sein, welche hinter jedem Geistesfortschritt beharrlich und grundsatzmäßig zurückbleiben. Verlangt der Staat das dem wirklichen Bedürfnis der Gegenwart und den Lebensbedingungen des Volkes Unentbehrliche, dann hat er auch das Recht, seinen Forderungen den nötigen Nachdruck zu geben; unter dieser Voraussetzung darf und muß er auch bevormunden, und dies kann geschehen, ohne daß darum die Schule zu einer bloßen Abrichtungsanstalt für Staatszwecke herabgedrückt wird, wovor Stoy (a. a. O.) mit vollem Rechte warnt. Maßgebend hierbei ist nicht sowol der Standpunkt der Nützlichkeit als vielmehr die Rücksichtnahme auf die Gemeinsamkeit des Volkslebens, daß nicht eine Unbildung auf dem Lande sich festsetze, durch welche die verschiedenen Gesellschaftsklassen in Zwecken und Verständnis von einander getrennt, die Zurückgebliebenen aber zur Beute von staats- und bildungsfeindlichen Mächten werden; gerne würden wir auch noch hinzufügen, damit dem Aberglauben seine Wurzeln abgegraben werden, wüßte man nicht, wie diese moralische und geistige Krankheit sich reichlich auch in Kreisen findet, welche ihre Bildung auf viel höheren Schulen erwerben, als das gewöhnliche Volk. Es ist gewißlich ein dem Boden des Christentums entstammendes Bestreben, das aufklärende Licht von Einsicht und Bildung allen, auch den untersten Schichten der Gesellschaft zukommen zu lassen, dem Bewußtsein der Brüderlichkeit auch auf solche Weise Raum und Ausdruck zu geben; dem Gemeinwesen erwächst daraus eine edle, aber auch eine keineswegs leicht zu lösende Aufgabe. Ein Zerrbild jenes Strebens aber ist das unfruchtbare Verlangen nach dem Bildungsgleichmaß, wie es sich als Ideal in manchen Köpfen festgesetzt hat, und wonach einerseits die klassische Bildung untergraben, andererseits die Bildung der arbeitenden Schichten des Volkes hinaufgeschraubt, und so die natürlichen Unterschiede der Lebensaufgaben und Bedingungen durch Verkürzung oder Verlängerung als in einem Prokrustesbett aus der Welt geschafft werden sollen. Ein Staat, der mit seiner Schulleitung diesem Ziele nachjagte, würde weit über das ihm zukommende Recht hinausgreifen, und wenn wir oben uns den Fall dachten, wo die Geistlichkeit infolge ihrer Verschuldung von der Mitleitung der Schule zu entfernen wäre, so träte hier der umgekehrte Fall ein, und die Geistlichkeit würde in die Unmöglichkeit einer ferneren Beteiligung versetzt, denn zu solch thörichtem Unternehmen dürfte sie die Hand nicht bieten. Anhangsweise stehe hier

noch die Bemerkung, daß wenn aus der Mitte des Volksschullehrerstandes die Forderung, Staatsdienerrechte zu erlangen, sich hören läßt, dies seine Erklärung wol auch darin finden wird, weil das Bewußtsein von der natürlichen Beziehung dieser Gattung von Lehrern zu Familie und Gemeinde erbleicht ist; diese Erscheinung aber hat wider ihren Grund in dem vielgestaltigen Eingreifen des Staates, in dem Aufsichnehmen von Sorgen und Ansichziehen von Rechten, welche eigentlich der Familie und der Gemeinde zugehörten und oblägen. Und aus derselben Quelle entspringt der immer häufiger gehörte Wunsch, daß der Staat alle Schulkosten auf sich nehmen und aus seinen Mitteln decken soll. Merkwürdig, daß dem allgemeinen Drängen auf Decentralisierung, auf möglichst selbständige Bewegung der einzelnen Lebenskreise ein Bestreben zur Seite geht, welches einen bisher relativ selbständigeren Kreis zum Rechtsgebiet des Staates zu machen, und so ein unbeschränktes Volksschulregiment anzubahnen geeignet ist. Überhaupt findet sich viel verkappter Absolutismus in manchen freiheitlich klingenden modernen Forderungen, und wir finden eine Spur davon auch in dem Verlangen nach Unentgeltlichkeit des Unterrichts, wie solches für die Volksschule nicht nur, wo es wegen des Schulzwangs noch am ehesten einen Sinn hat, sondern endlich für alle öffentlichen Lehranstalten aufgestellt wird. Die Allgemeinheit soll alles bezahlen, dafür soll ihr alle Jugend zu eigen sein, und von ihr dies kostbare Familieneigentum beschult und im Beschulen nach ihren Formen gemodelt werden. Dann fehlt nur noch, daß die Allgemeinheit selbst den wechselnden Parteien in die Hände fällt, und die Volsschule wird zur Domäne der roten oder schwarzen Demagogie. Heißt es doch: Wer die Schule hat, der hat die Zukunft; Grund genug für die verschiedenartigsten Herrschaftsgelüste, auch das Gebiet der Volksschule sich zum Streitgebiet auszuersehen. Wiewol auch mit diesem oft gehörten Satze ist der Mund viel zu voll genommen; denn neben und über den Pädagogen vom Fach, geschweige den Dilettanten des Fachs, steht eine höhere Pädagogie, welche noch viele andere Erziehungs- und Unterrichtsmittel, als welche die Schule zu bieten vermag, darreicht und geltend zu machen weiß, und damit die Zukunft vorbereitet nach ihrem Sinn.

Daß Schulgeld bezahlt wird, außer wo Armut davon befreit, liegt in der Pflicht und stärkt das Recht der Familie; daß die Gemeinde für die örtlichen Schulkosten eintritt, hängt ebenso mit ihrer Pflicht und ihrem Recht zusammen; der Staat kann nur unterstützend dabei mitwirken. Ihm liegt vor allem ob, die allgemeinen Kosten der Heranbildung der Lehrer wie ihrer Fortbildung zu tragen und dasjenige auf sich zu nehmen, was für die höhere Leitung und zu dem allgemeinen Gedeihen der Schule notwendig ist, wozu unter anderem auch die Emeritierung der Lehrer und die Hilfe für deren Hinterbliebene aus naheliegenden Gründen gerechnet werden müssen.

Wie viel aber auch von Staats wegen für die Volksschule und in derselben gethan und geordnet werden mag, so darf dabei nie außer Acht gelassen werden, daß diese Schule wie keine andere ihre Wurzeln in Familie und Gemeinde hat, und daß ihr Gedeihen nur möglich ist, wenn sie in Übereinstimmung mit den Lebensbedingungen und Lebensbedürfnissen desjenigen Volksteils verwaltet wird, dessen Kinder ihr anvertraut sind. Nicht minder liegt es in der Natur dieser Unterrichtsanstalt, daß es bei ihr noch mehr als bei jeder andern auf die Persönlichkeit des Lehrers ankommt, und zwar lange nicht bloß auf sein Wissen, sondern auf sein Wollen, seine Liebe zu dem Beruf, seine Treue in demselben, seine Fähigkeit, sich im Einklang mit dessen Lebensbedingungen zu fühlen und zu halten. Als einst einem praktischen Landwirt das Buch eines berühmten Theoretikers über den Landbau zum Lesen gegeben war, gab er auf die Frage, was er davon halte, die Antwort: es ist alles in dem Buche gut und schön, nur Eines fehlt darin — der Jahrgang. So möchte man von der Volksschule, von den Gesetzen, Anordnungen, Lehrfächern, Methoden, die man sich redlich bemüht ihr darzureichen, sagen: Das meiste kommt auf den Jahrgang an, der Jahrgang dieser

Schule aber ist der Gang des Lehrers in ihr, sein Walten und Wirken darin. Deshalb wer sich ein Urteil über die Leistungen der Volksschule bilden will, thut wol, sich weniger an die Erzeugnisse des pädagogisch-litterarischen Marktes zu halten, auf welchem ja auch mancherlei von zweifelhaftem Werte feilgeboten wird, als vielmehr sich mit solchen Schulen bekannt zu machen, worin treue Lehrer als Meister und Väter unter ihren Kindern stehen und so in bescheidenem Wirkungskreis für Gegenwart und Zukunft leisten, wovon die laute Welt nichts weiß noch will, was aber weder ungewogen noch unverdankt bleiben wird. † A. Hauber (Schrader).

Volksschullehrer s. Lehrer, Volksschule, Volksschullehrerseminar.

Volksschullehrerseminar; auch einfach Seminar, Bildungsanstalt für Volksschullehrer. Das lateinische Wort seminarium bedeutet eigentlich: „Baumschule, Pflanzschule". Schon dem Altertum ist die bildliche Anwendung desselben auf menschliche Verhältnisse geläufig, wie z. B. Cicero das Forum als Pflanzschule der Redekunst, Livius den Ritterstand als Pflanzschule für den Senat bezeichnet. Im Mittelalter und in der Zeit des Humanismus gebrauchte man es gern zur Bezeichnung gelehrter Schulen. Die Beschlüsse des Tridentiner Konzils bedienen sich sein als einer bereits geläufigen Bezeichnung für die besonderen Anstalten zur Vorbildung der Geistlichen (seminarium clericorum; Conc. Trident.; Sess. XXIII. decretum de reformatione, cap. XVIII). Als seit dem XVII. Jahrhundert das Bedürfnis besonderer Bildungsanstalten für Volksschulen sich geltend machte, übertrug man den Namen von den Pflanzschulen der Geistlichkeit auf die des Lehrerstandes. Erst aus diesen Voraussetzungen erklärt sich die Bezeichnung der im vorigen Jahrhundert entstandenen „Pädagogischen Seminare" (s. d. Bd. V, 688 ff.) für höhere Schulen und der württembergischen niederen Klosterschulen (seit 1806; Bd. IV, 75) als Seminare.

1. a. Die erste Anregung zur Errichtung von Lehrerbildungsanstalten ist ohne Zweifel von Wolfgang Ratke und namentlich von Amos Comenius ausgegangen. Allerdings verweist dieser zunächst auf Aneignung seiner Methodik durch das Studium derselben und verspricht sich davon die Wirkung, daß man Lehrer genug finden werde für den Unterricht aller Kinder; aber er fordert doch auch, und er zuerst mit klarer Bestimmtheit, daß unterschiedslos Knaben und Mädchen, ob arm oder reich, ob vornehm oder gering, in Schulen unterrichtet werden sollen, und begründet die Notwendigkeit des Schulunterrichts nicht mehr bloß, wie Luther 100 Jahre früher, mit dem Hinweis auf die Abneigung oder die Unfähigkeit der Eltern, sondern damit, daß er den großen Vorteil nachweist, den das gemeine Wesen habe, wenn ein einziger vollbringe, wozu sonst 30 oder 50 Männer nötig wären, und indem er darlegt, wie solchergestalt sich eine Unterrichtskunst bilden müsse, die immer nur der Besitz weniger bleibe. Aus solchen Grundgedanken mußte allmählich die Überzeugung hervorgehen, der J. B. Schuppius Ausdruck gab (Bd. VIII, 317), daß der status scholasticus gegenüber dem statu ecclesiastico auf eigene Füße zu stellen wäre. Zur praktischen Ausführung solcher Ansprüche, wie sie die Schulmethodus des Herzogs Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha (1642, Gotha bei Peter Schmieden) stellt, die Andreas Reyher, ein Anhänger Ratichs und Comenius', bearbeitet hatte, bedurfte es gehörig geschulter Lehrer. Der Herausgeber der Methodus ist denn auch der erste unter den deutschen Fürsten, der einer besonderen Lehrerbildung seine Aufmerksamkeit zuwendete. Wir erhalten darüber von Kehr (vgl. Artikel Sachsen-Gotha Bd. VII. S. 812. 813 und das zweite Heft der von ihm herausgegebenen Pädag. Blätter; Gotha 1872) und Zeyß (Gesch. des Lehrerbildungswesens im Herzogt. Gotha; Gotha 1880) folgende Nachricht:

„Es ist sehr ersprießlich," heißt es in dem 1654 geschriebenen Testamente des 1675 verstorbenen Herzogs Ernst von Gotha, „daß die Lehrer durch Verlag oder

Beyhülfe inmittelst an einem gewißen Ort unterhalten, und . . . dasjenige practicirend lernen . . . worzu sie inskünfftige gebraucht werden sollen." „Dafern Wir nun bei unserem Leben keine solche anstalt machen, und einen gewißen ort und Mittel dazu deputieren kondten, so Werden unsere Erben und successores inskünfftige, wenn sie durch Gottes Seegen mehr Mittel ereignen, mit der Landtschaft Beyhülfe dieses intent gebührlich zu Werke richten." Der der Alchymie ergebene Nachfolger Ernsts des Frommen, Friedrich I., kam nicht dazu, dessen letzten Willen auszuführen. Erst Friedrich II. von Gotha gründete die sogenannten Seminaria scholastica; d. h. er beschied am 20. Oktober 1698 die zehn „geschicklichsten Schuhlmeister" vor sein Oberkonsistorium und ließ ihnen eröffnen, „daß sie als Moderatores denjenigen, so sich zum Schulwesen appliciren wollen (auch Candidati theol. eingerechnet!), mit nöthiger Anweisung an die Hand gehen mögen." Nachdem man, wie es in den Akten heißt, „im Fürstenthumb diese zehn Moderatores erkieset," wurde ihnen auch sofort die Instruktion für die Moderatores circulorum seminarii scholastici zugefertigt und ihnen darin mitgeteilt, daß sie die, „so sich zu dem Schul-Ampte gewidmet, sowohl in denen zum Christenthum und gründlichen Verstand des Katechismi, als auch sonsten zu geschicklicher Führung des Schul-Amptes nöthigen Stücken anweisen . . . und zwar so, daß Jeder derjenigen, so sich zum Schul-Ampte schicken und in seinen Circul gehören, an seinem Orte, und wo es sein kann bei Ihm sich aufhalten, von Ihm in den ehemals angefertigten Büchern, dem Hauskirchbüchlein, dem Suscitabulum der Sterbekunst und dem Katechismo u. s. w. unterrichtet würden, auch seine Information in der Schule (nach Arndts wahrem Christentum) mit anhören und dann die Seminaristen in seinem Beisein auch ihre Probe in der Information ablegen lassen. Hiernächst ist sodann der Schuhl-Methodus in gewißen Stunden mit ihnen vorzunehmen und zwar nicht allein wie nach demselben zu verfahren sei, zu zeigen, sondern auch darbey ein und anderer Vortheil, den Er, der Präceptor, practicable befunden, treulich zu eröffnen und bei der Information in der Schule gleichsam als eine Probe darzulegen, damit sie hernach dieselbe wohl appliciren lernen." Lehrgegenstände waren außer der Anleitung zum Predigtnachschreiben und zum Schönschreiben, Orthographie, Rechenkunst und Musica. Die seminaria scholastica zu Friemar, Eschenbergen, Ichtershausen, Wölfis, Leina, Tambach, Sättelstedt, Erfa (Friedrichswerth), Wangenheim und Kranichfeld sind also wol die ersten Seminare Deutschlands. Leider hatten sie nur kurzen Bestand. „Inconvenienzen" führten bald zur Auflösung; unter ihnen besonders Geldmangel. Jedem der zehn Moderatores versprach man nämlich „zu seiner Ergezlichkeit" die Summe von jährlich vier Gulden und von jedem Seminaristen, der sich beim Consistorio zum Examen meldet, pro testimonio sechs Groschen als Besoldung. Die erstere Besoldung aber versuchte man, warscheinlich, weil in der Staatskasse kein Geld war, aus den eingehenden „Strafgeldern von Versäumnis des Gottesdienstes, wie auch der Informationsstunden, beides in Kirchen und Schulen," zu beschaffen, und dieser „Versuch" scheiterte an der Indolenz der Geistlichen.

Sonst nahm man allgemein in jener Zeit die Lehrer der Volksschule, wie sie sich gerade darboten. Hatten sie überhaupt höhere Ausbildung genossen, so war es unvollendete Gymnasial- und Universitätsbildung. Alle Angaben über besondere Veranstaltungen zur Lehrerbildung aus früherer Zeit beweisen sich bei näherer Prüfung als irrig; so namentlich über das Waisenhaus Beatae Mar. Virg. zu Braunschweig, mit dem zwar 1679 eine Schule, aber erst 1751 ein Seminar verbunden ward, und über das Contubernium (Alumnat) am Gymnasium zu Wesel (1687). Auch die verbreiteten Angaben, daß in Königsberg 1701 (Gründungsjahr des Waisenhauses) und in Weimar 1726 Seminare begründet seien, beruhen auf Verwechslung mit anderen Anstalten.

b. Daß Amos Comenius auch die Pietisten beeinflußt habe, ist nicht nur aus den Beziehungen zu entnehmen, welche sich zwischen den zerstreuten Überresten seiner Gemeinde und der Brüdergemeinde bildeten, auch nicht bloß aus der inneren Ver-

wandtschaft zwischen seinen und ihren Schriften, sondern namentlich aus der Thatsache, daß die Agenda scholastica, welche 1750 von den Lehrern der Berliner Realschule herausgegeben wurden, mit dem Bilde des Amos Comenius und mit reichlichen Auszügen aus seinen Schriften ausgestattet waren. Wir dürfen daher die Behauptung, es sei die erste Anregung zur Errichtung von Seminaren von Comenius ausgegangen, aufrecht halten, wenn wir auch fortfahren: ihre Errichtung selbst danken wir den Pietisten. Sie, vor allen Spener, Francke und Hecker, haben die Bedeutung christlicher Jugenderziehung für das Reich Gottes dem deutschen Volke mit überzeugender Kraft wider in Erinnerung gebracht; sie haben Schulen, Waisenhäuser und Rettungsanstalten errichtet, selbst wo scheinbar gar keine Mittel zu ihrer Verfügung standen, und durch ihren frommen Eifer oft selbst die Widerstrebenden mit sich fortgerissen und zu Mitarbeitern an ihrem Werke gemacht. Überall, wo sie eine Waisen- und Schulanstalt gründen, verbinden sie mit ihr ein Seminar, und gerade nach dieser Seite hin finden sie bei den preußischen Königen Förderung. Es ist bekannt, daß Francke in seinen Stiftungen zu Halle die Lehrer seit 1696 praktisch selbst erzog. Im Jahre 1707 berichtet er: „Der ganze sogenannte Ordinartisch des Waisenhauses, jetzo bestehend aus 134 studiosis, ist eigentlich das seminarium praeceptorum für hiesige Anstalten. Aus diesem werden einige seligiret und zum seminario selecto praeceptorum genommen.“ (Vgl. Frick, Seminarium praeceptorum; Halle 1883.) Zu letzteren gehörten Schienmeyer und Hecker. Im Jahre 1732 stiftet Johann Christoph Schienmeyer, zweiter Prediger an der Johanniskirche in Stettin, ein Schüler Franckes, ein Waisenhaus auf der Lastadie daselbst, und bereits unter dem 5. Dez. 1732 macht ihm eine königl. Kabinettsordre zur Pflicht, „alles Ernstes bemüht zu sein, daß bei dem Waisenhause allezeit ein Seminarium angetroffen werde, aus welchem man geschickte Schulmeister und Küster nehmen kann, und dadurch er einen gnädigen Gott und König bekommen werde.“ 1737 waren 24 Präparanden in Stettin, und als in diesem Jahre Schienmeyer seinen Feinden weichen mußte und das Waisenhaus aufgehoben wurde, wurde doch das Seminar erhalten und hat, wenn auch unter manchem Wechsel und mancherlei Umgestaltungen, fortbestanden (Beckedorff, Jahrbücher des preuß. Volksschulwesens; Bd. VI, S. 55 ff.). Ebenso wurde 1735 mit dem Pädagogium im Kloster Berge bei Magdeburg ein Seminar für 15—20 Zöglinge verbunden. Die deshalb an den Abt Steinmetz erlassene Kabinettsordre lautet:

„Von Gottes Gnaden, Friedrich Wilhelm, König in Preußen, Markgraf zu Brandenburg, des heiligen Römischen Reiches Erzkämmerer und Kurfürst 2c. Unsern gnädigen Gruß zuvor, Würdiger, Hochgelahrter, lieber Getreuer. Wir befehlen euch in Gnaden, alles Ernstes bemühet zu sein, daß bei euch jederzeit ein Seminarium von jungen Leuten angetroffen werde, aus welchem man geschickte Schulmeister nehmen könnte. Es müßen sothane Subjecta im Lesen, Schreiben und Rechnen, wenigstens was die 5 species betrifft, recht fertig, vor allen Dingen aber im Stande sein, der Jugend prima principia Christianismi beizubringen. Ihr werdet dadurch einen gnädigen Gott und König bekommen, sonderlich wenn ihr auf Vorschläge zur Beförderung dieses heilsamen Werkes bedacht seid, und zu solchem Ende mit den theologischen Facultäten in unsern Landen, an welche deshalbs unterm heutigen Dato absonderlich Verordnung ergeht, fleißig communiciret. Seind euch mit Gnaden gewogen.

Gegeben Berlin, den 5. Dez. 1736. Friedrich Wilhelm.“

Über dieses Seminar ist uns in den oben erwähnten Agend. scholast. S. 734 bis 772 ein ausführlicher Bericht erhalten, das älteste Denkmal seiner Art, welches demnach der nachweisliche Ausgangspunkt für die Entwickelung unserer Anstalten und darum wol wert ist, wenigstens im Auszuge aus seiner Vergessenheit hervorgezogen zu werden. Es verdient das auch seines Inhaltes wegen, der uns alle Achtung vor jenem kleinen Anfange abnötigt. Es handelt: A. Von den Personen, welche man

in das Seminarium genommen. „Hier ist zu ersehen 1) auf die Eigenschaften solcher Personen.

Man suchte solche aus, a) welche einen natürlichen guten Verstand und einige Gemütskräfte hatten, weil man ohnedem Arbeit und Mühe genug hat, Leute, welche bei Handwerken und Diensten erzogen, zum Lernen gar nicht angehalten worden, schon einige Jahre aus der Schule ganz weggeblieben, wider zum Lernen anzugewöhnen, den Verstand aufzuklären und sie tüchtig zu machen, nicht nur selbst eine Sache zu begreifen, sondern sie andern, und zwar kleinen Kindern, wider deutlich beizubringen;

b) welche auch noch in ihren besten Jahren standen, z. E. in dem 18. bis 24., bis 30. Jahre.

c) Man sahe auch sehr darauf, wie sie in Absicht ihrer Gesundheit sich befanden: sonderlich, ob sie nicht mit der Schwindsucht und Hektik oder Brustkrankheit angesteckt waren und an andern zum starken Singen und Reden erforderlichen Kräften Mangel hatten.

d) Nebst diesem ist auch darauf gesehen worden, daß die in das Seminarium gezogenen Personen keinen allzumerklichen Fehler des Leibes hatten, z. E. nicht hinkend, lahm, schielend oder gar zu blödsichtig waren: noch weiter, daß sie keine stammelnde, stotternde Sprache führten.

e) So sah man auch darauf, ob sie auch mit Konsens ihrer Eltern könnten angenommen werden, ob sie von ihren Herrschaften, so es Bediente waren, oder von ihren Meistern, wenn es Handwerksburschen gewesen, könnten auf eine gute, rechtmäßige Art loskommen. Man suchte also keineswegs, wie manche Widriggesinnte wollten andern Leuten verhaßt vorstellen, den Herren und Meistern ihre Bediente und Gesellen abspenstig zu machen.

f) Man hat sich genau und sorgfältig erkundiget, wie sich diejenigen, die ins Seminar kommen sollten, in ihren Diensten und Werkstätten bewiesen, ob sie auch ordentlich treu und fleißig gewesen: denn manche stellen sich ein kommodes Herrenleben bei dem Schulhalten vor, und da sie aus Faulheit und Gemächlichkeit bei ihrem Gewerbe nicht mehr aushalten wollen, wollen sie Schulmeister werden.

g) Nicht diejenigen, welche sich auf eine schmeichelhafte Art einbetteln wollten, oder durch allerlei andere Wege sich in das Seminarium suchten einzubringen. Es sind

h) solche zu wählen, welche sich das Schulmeisterwerden entweder von selbst als höchst wichtig, beschwerlich und mühselig vorstellten; oder

i) fügte es sich, daß man Leute bekam, welche allbereits etwas Schreiben und Rechnen und auf dem Klavier spielen konnten, so nahm man sie um soviel lieber, weil auf dem Seminario gar zu viel erfordert worden, bis sie das Klavierspielen lernten. Doch machte man daraus nicht soviel, daß man lediglich darum eine solche Person hätte nehmen sollen. Nicht singen und orgeln, sondern die Kinder zur lebendigen Erkenntnis Jesu zu bringen, sollte die Hauptabsicht und die Hauptarbeit der Schulhalter sein.

k) Eine Hauptsorgfalt bei der Wahl und Annehmung der Seminaristen ging dahin, wo man nicht gründlich bekehrte und wahre gläubig gewordene Gemüter zu allen Zeiten haben konnte, doch gleichwol sich nach solchen umzusehen, welche einen guten Anfang in der Bekehrung gemacht, und denen es um das Seligwerden ein wahrer Ernst war.

Es soll also

2) die Gelegenheit, allerlei junge Leute kennen und prüfen zu lernen, mit berühret werden.

a) Erstlich gab die große Stadt Magdeburg dazu eine gute Gelegenheit: denn weil in solchen großen Städten immerzu eine große Menge Handwerksburschen sich

befindet, so waren darunter verschiedene gute Gemüter, welche von obigen Kennzeichen etliche an sich blicken ließen.

b) Dazu kam, daß Gott von vielen Jahren her in Magdeburg viel rechtschaffene Knechte Christi und treue Arbeiter gehabt und gebrauchet.

c) Weil unter dem Segen Gottes und der weisen Veranstaltung des Herrn Abt Steinmetzens das dasige Pädagogium in das größte Ansehen gekommen, daß von allen Orten her Gräfliche, Adelige und anderer vornehmen Leute Kinder dahin geschicket worden, so brauchte man eine gute Anzahl Bedienten, teils zur Aufwartung und Bedienung der ganzen Schule, teils nur zur Bedienung der gräflichen und adeligen Jugend. Diese Bediente wohnten nun auf dem Kloster selbst, man hatte sie beständig vor Augen, konnte sie nach den nötigen Stücken länger und genauer kennen lernen, und da sie alle die Freiheit hatten, den Präparationsstunden der ordentlichen Seminaristen mit beizuwohnen, so konnte man darin ihre Kraft zu Schulsachen wol prüfen. Fand man tüchtige Leute darunter, so ließ man sie ein oder etliche Jahre bei ihrer Bedienung, ließ sie aber auch in genannten Präparationsstunden das Nötige nebenher mitlernen. Darauf machte man sie ihrer Bedienung los. Zu Klosterbedienten nahm man andere an.

Diese Leute bekamen nebst ihrer freien Wohnung auch freie Betten, freies Holz und Licht, freies Essen und Trinken mittags und abends und des Morgens ihr Morgenbrot. Über dieses alles wurde jeglichem noch 12 Thaler Geld jährlich gereicht, sich zur Kleidung etwas anzuschaffen. Daraus wird man erkennen, daß diese Leute eine wahre Wolthat genossen und ein Erkleckliches gekostet haben.

Es sind verschiedene in der Stadt Magdeburg geblieben, darinnen fünf noch bis jetzo recht woleingerichtete Schulen haben, welche in verschiedenen Gemeinden oder Parochieen daselbst angelegt worden, unter der Aufsicht der dortigen Herren Pastorum, welche bei jeder Kirche stehen. Andere sind in die kleinen Städte und Dörfer des Herzogtums Magdeburg gekommen. Noch andere und fast die meisten sind außer dem Magdeburgischen hier und dahin verlanget und geschicket worden. Z. E. nach Braunschweig haben Ihro Hochfürstliche Durchlaucht, der Herzog, in das dortige Waisenhaus verschiedene versetzet."

Nachdem das Reglement unter B. von der Einrichtung der Anstalt gesprochen, giebt es die Lehrordnung. Es heißt da: „C. Unterricht in denjenigen Stücken, welche zum Schulhalten umumgänglich erfordert werden: als im Buchstabieren, im Lesen, im Katechismo, welcher nicht nur auswendig gelernt, sondern über welchen auch die gehörige Katechisation angestellt und die Seminaristen angewiesen werden, wie sie kurz und deutlich die Worte Lutheri durchgehen, wie sie aber weitläuftig und ausführlich über den Katechismum katechisieren sollen.

In der Heilsordnung, wo ihnen gezeiget worden, wie sie sich sollten alle Artikul im richtigen Zusammenhang vorstellen; wie sie es den Kindern wider als im ganzen könnten vorlegen, wie sie über jeglichen Artikul besonders sollten eine gute Katechisation halten.

In der Bibel, im Auswendiglernen, im Schreiben, im Rechnen, in der Vokal- und Instrumentalmusik, in der Methode, in Dingen, welche teils ihre eigene Seele betrafen, teils ihren Leib und Gesundheit, Kleidung, Verhalten und ihre häuslichen Sachen anbelangten. Bei dem Lernen bemerket man nur folgendes:

Der Docent oder Lehrer bemühete sich, nach einer solchen Methode den Seminaristen die Sache vorzutragen, welche allgemein und bei allen Lektionen könnte angebracht werden, welche bequem, die Sachen gründlich und nach ihrem Zusammenhang vorzustellen, welche leicht, den Kindern alles deutlich und begreiflich zu machen, welche tauglich, das Erlernte gehörig zu widerholen, welche dienlich, das Nützliche und Nötige zum künftigen Gebrauch aufzubehalten, welche vorteilhaftig, in kurzer Zeit mit weniger Mühe der Jugend vieles beizubringen, welche nützlich, die Kräfte der Seelen

bei den Kindern, Verstand, Gedächtnis und Ingenium aufzuräumen und sie zur Lust und zum Ernst beim Lernen aufzumuntern, welche brauchbar, die Lektionen in gewisser festgesetzter Zeit durchzugehen und zu Ende zu bringen.

Daher war nötig, daß der Docent einen wolüberlegten Überschlag von seinen Lektionen machte, daß er sich die Sache selbst vorhero im Zusammenhange konzentriert vorstellte, daß er bei der Sache blieb, weder in das Predigen, statt des Katechisierens, noch viel weniger auf Nebensachen, ganz fremde, zur Sache gar nicht gehörige Dinge und Ausschweifungen geriete.

Aus dieser Ursache that der Docent, als hätte er lauter kleine Kinder vor sich, die einen kleinen schwachen Verstand hätten und suchte sich zu simplifizieren, so sehr er nur konnte. Er erinnerte bei aller Gelegenheit, was schwer, was für die Kinder zu hoch, was unnötig, was weggelassen werden müßte, oder wenn es beibehalten würde, wie es mit Exempeln, Gleichnissen, Bildern 2c. deutlich zu machen wäre.

Er gieng oftmals in die Schule, nahm einige Präparanden mit, informierte die Kinder, katechisierte, lernte ihnen einen Spruch 2c., brachte die Kinder in eine große Stille, zur besonderen Aufmerksamkeit und Begierde, etwas zu wissen, etwas lernen zu wollen, und ließ die Präparanden das mit ansehen, anhören, wie mit Kindern umgegangen würde.

Er gab den Seminaristen auf, das, was sie in der Stunde gehabt, gleich in den folgenden Stunden dergestalt zu widerholen, daß bald dieser, bald jener der Docent mußte sein, welcher das vorgehabte Pensum nochmals durchnahm, die anderen fragte und also seine Kräfte versuchte, wie weit sie reichten.

Die Lernenden oder die Seminaristen wurden angehalten, die Schulen zu besuchen und da zu bemerken, wie das Katechisieren, Buchstabieren und Lesen und alle übrigen Lektionen getrieben würden und also in Schulen beim Zuhören Schüler abzugeben, welche mit den Kindern zugleich lernten. Man schickte die Seminaristen manchmal in die Armenschule nach Magdeburg und ließ sie erst in leichten Lektionen nur stundenlang vikarieren; geübtere Schulmeister mußten zusehen, zuhören, wie sie es machten, wo sie es versähen, nach der Stunde sagen, wo und wie gefehlet worden, und ihnen zugleich an die Hand geben, wie sie nach der eingeführten Ordnung, Methode und Büchern so und so in das künftige sollten verfahren. Das Lehren konnten aber die Seminaristen am besten lernen in der von dem Herrn Abt angelegten kleinen Schule zu Kloster Berga. Denn man hatte eine Schule von 16 bis 20 kleinen Kindern, Knaben und Mädchen; es waren Kinder von Eltern, welche teils auf dem Kloster, teils vor dem Kloster wohnten. Diese Kinder wurden im Buchstabieren und Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet. Einer von den alten und geübten Seminaristen hatte die wichtigsten und meisten Stunden darinnen, als die Katechisation, das Buchstabieren, Lesen, Rechnen 2c., die neu angehenden Seminaristen aber hatten die Spruchstunde und andere leichte Sachen. In dieser Schule konnten sie ihre tirocinia ablegen und nach und nach angewöhnet werden, mit Kindern umzugehen, ihnen eine Sache vorzutragen, Ordnung unter den Kindern zu erhalten, eine Herzhaftigkeit in der Schule sich anzugewöhnen, der Kinder Gemüter nach ihren guten und bösen Eigenschaften kennen zu lernen und also sich auf wichtigere Lektionen, größere Schulen, mehrere Arbeit zubereiten. Hatten sie viertel, halbe, ganze Jahre in dieser kleinen Schule zugebracht, so that man sie in die weitläufigere Anstalt nach Magdeburg, nämlich in die mehrmals genannte arme Schule; denn weil daselbst die Lehrart genau beobachtet wurde, nach welcher sie unterrichtet worden, weil sie da alle Lektionen treiben konnten, weil sie da mit vielen, zum Teil guten, zum Teil schlechten Kindern zu thun kriegten, weil sie da mehrere Mitarbeiter neben sich hatten, weil sie da Ordnung und Zucht als eingeführet und erhalten sahen: so konnten sie bei dieser Gelegenheit aus eigner Praxis erst lernen, was Schulhalten bedeuten wolle, was dazu ge-

hörte, eine Menge Kinder in Zucht und Ordnung, bei der Lust und Munterkeit im Lernen zu erhalten."

Wir wissen, daß die Schulen zu Kloster Berge nach Steinmetz' Zeiten bald zurückgegangen sind und sich nur vorübergehend wider gehoben haben. Auch das Seminar, das bis zur Auflösung des Klosters (1809) bestand, hat wol unter ihm seine besten Tage gesehen.

Die dritte Stiftung dieser Art ist das von Hecker (vergl. den Art. Bd. III. S. 349 ff.) errichtete Seminar in Berlin. Hecker hatte gleich bei dem ersten Besuche, welchen er in den Schulen der Dreifaltigkeitsparochie in Berlin machte, eine Vorstellung von dem höchst betrübenden Zustande derselben gewonnen. „Es fand sich," schreibt er, „daß aus altüblicher, aber schädlicher Barmherzigkeit die Unterrichtung der Kinder einem unvermögenden betagten Einwohner, einer alten Frau und einem Unteroffizier vom Garnisonregiment überlassen worden" (Schulz, die königl. Realschule in Berlin, Rh. Bl. XXV. 2. S. 151). In einer Vorstellung vom Jahre 1741 giebt er unter „den Hindernissen, welche verursachen, daß in deutschen Schulen der Zweck bei den wenigsten Kindern erreicht wird," sub 1 an, „daß meist solche Leute zu Schulhaltern angenommen werden müssen, welche zu nichts weniger geschickt sind als zur Information der Kinder. Denn die Erfahrung lehrt, daß, wenn ein Schneider, Schuster oder anderer Handwerksmann nicht mehr imstande ist, das Seine zu verrichten, so wollen sie Schulmeister werden." Weitere Hindernisse findet er darin, „daß es einem jeden Schulmeister hierselbst in Berlin erlaubt ist, „alle Kinder anzunehmen, welche ihm die Eltern zuschicken, gleichviel, ob sie kleinere, mittlere oder große Kinder seien," und daß sie, wenn sie gehörige Subsistence von der Information haben wollen, wenigstens 80 bis 100 Kinder vereinigen müssen. „Kömmt nun noch eine elende Lehrmethode dazu, so ist offenbar, daß die Kinder die mehrste Zeit in den Schulstunden vergebens zubringen. Wie zum Exempel geschieht, wenn die Kinder nach einander zum Schulmeister kommen und vor demselben aufsagen." „Die vierte Hindernis" ist der Mangel an beständiger Aufsicht, der zur Folge hat, daß die Schulhalter eine neu eingeführte „vorteilhafte Methode" sofort wider verlassen und „auf die alten Sprünge kommen." Trotz dieser Hochhaltung der „Methode" denkt Hecker noch nicht an ein Seminar, sondern hofft, es würden sich Studiosi Theologiae „schon zu Lehrern finden, wenn sie, nachdem sie eine Zeit lang durch Information der Kinder sich zum Predigtamt präparieret, anderen in der Promotion durch besondere königliche Gnade vorgezogen würden" (Brandenb. Schulblatt 1847, S. 585 ff.). Wir finden ihn hier noch genau auf dem Standpunkte Franckes bei den ersten Einrichtungen im Waisenhause zu Halle. Inzwischen erweiterte sich sein eigener Gesichtskreis sehr bald, und andererseits wandte der junge König nach dem Frieden von Dresden seine ganze Aufmerksamkeit den inneren Zuständen des Landes zu. Natürlich sah es in den Landschulen noch kläglicher aus als in der Hauptstadt. Daß Handwerker, entlassene Diener, Jäger, Soldaten die gewöhnlichen Lehrer waren, ist bekannt; aber es hielten auch wol die Altsitzer Schule, und Viehhirten unterrichteten in der geschäftsfreien Winterzeit die Jugend der Reihe nach in den Wohnstuben der Dorfbewohner.

So brachten beide ein gleich lebendiges Interesse mit, als Hecker seinem Könige in einer Audienz anfangs des Jahres 1748 Vortrag hielt und von ihm den Auftrag empfieng, Vorschläge einzureichen, wie die Schulen im allgemeinen zweckmäßig einzurichten wären, und wie der Realschule insbesondere noch aufgeholfen werden könnte. „Bei dieser Gelegenheit," so erzählt Hientzsch a. a. O., „erklärte der edle Mann unter anderem, daß nicht nur in Berlin, sondern auch in anderen Städten der königl. Provinzen, so wie es bereits zu Klosterbergen geschehen, gute Seminarien angelegt werden möchten, in welchen künftige Schullehrer für die Landjugend wol vorbereitet und zugleich in Pflanzung und Wartung der Maulbeerbäume, wie in Erziehung der Seiden-

würmer zur glücklichen Aufnahme des Seidenbaues (eine Lieblingsidee Friedrichs des Großen!) unterrichtet werden könnten. Obschon ein abgefordertes Gutachten von den beiden Konsistorialräten Süßmilch und Köppen sich für die Ausführung dieses Planes, ein solches Seminar mit der Realschule zu verbinden, ausgesprochen hatte, erfolgte doch keine königl. Beschlußnahme, sondern dasselbe wurde den 14. Dezember 1748 als ein Privatinstitut, mehr zur Bildung und Vorbereitung der für die deutsche und die andern Schulen der Dreifaltigkeitskirche, sowie für die untersten Klassen der Realschule erforderlichen Lehrer eröffnet. Das einzige, was in dieser Zeit von oben geschah, war eine Bekanntmachung, daß die auf 8 bis 10 Meilen um Berlin herum vakant werdenden Küster- und Schulmeisterstellen mit Subjekten aus der Realschule, die Hecker zum Seidenbau und zur Maulbeerbaumkultur habe anweisen lassen, besetzt werden sollten, daher er solche bei entstehenden Vakanzen in Vorschlag zu bringen hätte. Im Jahre 1752 befahl der König sowol der neumärkischen Kammer, als auch den Konsistorien zu Stettin und Köslin, „daß die offen werdenden Schulmeisterstellen in den königl. Amtsdörfern mit Leuten aus dem Seminare der Realschule, die wol vorbereitet wären und den Seidenbau verständen, besetzt werden sollten." Dieser Befehl ward im Generallandschulenreglement vom 12. August 1763 (§ 14 und 15) widerholt und auf alle Städte, Flecken und Dörfer auf dem Lande sinngemäß ausgedehnt. — Erst mit dem Jahre 1753 bekam das Seminar aus der Amtskirchenrevenüenkasse jährlich 600 Thaler bewilligt, wodurch es als für die Kurmark begründet betrachtet werden kann. Es wurden in dasselbe 10 bis 12 ordentliche und ebensoviele außerordentliche, später noch mehr Präparanden aufgenommen, welche unter der Aufsicht des Inspektors der Realschule in der Lehrart, im Katechisieren, Lesen, Rechnen, Schreiben, in der Vokalmusik (im Singen der Choralmelodieen), in der Maulbeerbaumzucht und im Seidenbau unterrichtet wurden.

In dieser Weise wurde das Seminar bis 1767 fortgeführt, wo das Direktorium der oben genannten Kasse sich genötigt sah, die Zahlung dieser zum Unterhalte des Seminars bewilligten 600 Thaler einzustellen. Gleichwol befahl der König 1772 eine jährliche Visitation der Anstalt; und auch die Methode des Unterrichts wurde in einem neu ausgeführten Plane vorgeschrieben.

Was die Zöglinge anlangt, so wurden sie in Präparanden und Seminaristen eingeteilt. Bei beiden sah man darauf, daß sie den Umgang mit Kindern liebten und sich freundlich mit ihnen zu beschäftigen verstanden. Die ersten besuchten bloß die Lehrstunden und genossen keine Wolthaten, außer daß die Ärmeren unter ihnen freien Unterricht erhielten. Sie waren größtenteils Professionisten, besonders Schneider, damit sie sich bei dem damals oft geringen Einkommen der meisten Landschulstellen desto eher möchten erhalten können. Bei der Annahme derselben sah man hauptsächlich darauf, daß sie nicht zu bejahrt, nicht körperlich verunstaltet, nicht mürrisches Wesens waren, dagegen sich durch Fähigkeiten des Verstandes, durch Eigenschaften des Gemüts und gute Sitten, sowie durch ihr ganzes Wesen und Betragen zu dem künftigen Amte empfahlen. Sie besuchten solange das Seminar, wie es ihre Vermögensumstände erlaubten; manche nur wenige Monate. Eigentliche Seminaristen konnten nur die werden, welche sich durch Kopf und Charakter besonders auszeichneten; dieselben wurden teils aus den Präparanden, teils aus den Schülern der Kunst- und deutschen Schule, sowie aus dem Pädagogio der Realschule ausgewählt. Außer dem freien Unterricht hatten sie Wohnung, Licht, Holz, Bett, sowie den Mittags- und Abendtisch frei. Die, welche zum Unterricht in den niederen Klassen der deutschen Schule gebraucht wurden, erhielten dafür aus der Schulkasse eine Remuneration. Die Anzahl der Präparanden war unbestimmt; die der Seminaristen dagegen war auf sechs festgesetzt, weil die Kasse des Seminars nicht gestattete, deren mehr zu erhalten. Die Präparanden wurden meist in Landschulstellen befördert, die Seminaristen dagegen erhielten gewöhnlich Kantor- und Organistenposten an den Kirchen zu Berlin oder

Schullehrerstellen an den Parochial- oder Stadtschulen in der Provinz. Vier Seminaristen wohnten im Schulhause und standen unter einer bestimmten Aufsicht. Der Unterricht aller Mitglieder des Seminars wurde damals nach einem bestimmten Lehrplane von fünf Lehrern erteilt.

Die Gegenstände des Unterrichts waren darnach: I. Christliche Religion. 1. Erklärung des kleinen Katechismus Lutheri. 2. Lesung und Erklärung lehrreicher Abschnitte aus der Bibel. 3. Widerholung der von den Präparanden am verflossenen Sonntage gehörten Predigt. 4. Erklärung der Verse aus dem alten und neuen Gesangbuche. — II. Lesen; teils zu eigener Vervollkommnung, teils um die brauchbarste Methode zu zeigen, Kinder lesen zu lehren. — III. Deutsche Sprache und Verfertigung schriftlicher Aufsätze. — IV. Schön- und Rechtschreiben. — V. Rechnen. — Beiläufig erhielten sie auch Kenntnis der gangbarsten Maße und Münzen des Landes. — VI. Geographie und Statistik. — Die notwendigen Kenntnisse der preuß. Landesverfassung wurden hierbei nicht vernachlässigt. — VII. Geschichte. — VIII. Naturgeschichte, insofern sie einen nähern Einfluß auf die Landesökonomie hat; Meteorologie und die wichtigsten diätetischen und medizinischen Regeln. — IX. Praktische Anweisungen. Diese bezogen sich darauf: a) den ganz kleinen Kindern die Buchstabenkenntnis, das Syllabieren und Lesen beizubringen und sich mit ihnen auf eine nützliche Art zu unterhalten; b) mit erwachsenen Kindern zu katechisieren. — X. Eine kurze Pädagogik und Methodologie. — XI. Vokalmusik. — XII. Christliche vernünftige und sittsame Betragart. — XIII. Diejenigen Präparanden, welche Zeit, Kopf und Neigung hatten, besuchten die praktisch mathematischen Klassen der Kunst- und deutschen Schule, um in derselben das Nötigste und für sie Brauchbarste von dem Feldmessen, der Mechanik, physischen Astronomie und bürgerlichen Baukunst zu erlernen. Auch war es ihnen erlaubt, den Handzeichnungsklassen, sowie auch allen übrigen Lektionen der gedachten Anstalten beizuwohnen. — XIV. Gartenbau, Baumzucht, Maulbeerbaumkultur und Seidenbau.

Mit dem Regierungsantritte Friedrich Wilhelms II. wurden für das Seminar insbesondere 1000 Thaler angewiesen und dadurch die Anstellung eines eigenen Inspektors, Herzberg, die Anschaffung und Unterhaltung einer Lesebibliothek und Geldunterstützung für ärmere Präparanden möglich; an Geld hat es seitdem der Anstalt nicht mehr gefehlt, aber die übrigen Zustände wurden je länger, je mehr unerträglich und veranlaßten die im Jahre 1817 durch Türk (vgl. den Art.) ausgeführte Verlegung der Anstalt nach Potsdam, wo sie unter Klödens Direktion und Runges besonderer Beteiligung reorganisiert wurde. Letzterer schrieb dem ersten Verfasser dieses Aufsatzes darüber: „Die Sache war schon vor Türks Amtsantritt beabsichtigt und vorbereitet; er führte sie nur aus, und zwar war ich dabei sein Gehilfe. Er stand damals jenem Seminar der Inspektor Herzberg vor; es war in seinen Leistungen sehr gesunken, und das Ministerium hielt auch Berlin nicht für ein Landschullehrerseminar geeignet." Im Jahre 1851 ist die Anstalt nach Köpenick verlegt worden. Eine rein staatliche ist sie seit 1818 (vgl. Wilberg: Erinnerungen aus meinem Leben S. 31—37).

Ein Jahr früher als das Berliner, oder, wie es später genannt wurde, das kurmärkische Seminar entstand das zu Rudolstadt (1747); bald darauf in ähnlicher Weise wie in Berlin (1751) dasjenige zu Hannover. Der fromme Kaufmann Böttcher, welcher der bessern Kindererziehung und Unterweisung gern Opfer bringen wollte, aber den richtigen Ausdruck für das, was er wünschte, vergeblich suchte, fand in dem Konsistorialrate G. W. Götten den Mann, der ihm die Wege bahnte, und in dem Kandidaten Nölting den richtigen Lehrer für Einrichtung und Leitung der Freischule und des Seminars daselbst, welches sich, ohne solche Krisen wie das Berliner durchmachen zu müssen, zu einem blühenden Hauptseminar entwickelt hat (vgl. J. C. Salfeld, Geschichte des königl. Schullehrerseminars und dessen Freischule. Hannover

1800; den Art. Hannover III, S. 256 und 258, sowie Zentralblatt für die Unterrichtsverwaltung in Preußen; 1871, S. 285 ff.). In Biedermann: Altes und Neues III, S. 298, findet sich das nachfolgende Publikandum vom 14. Febr. 1752, welches den kleinen Anfang der Sache deutlich veranschaulicht:

„Hannover. Gleichwie sowol die königliche und kurfürstliche Landesregierung als Konsistorium die Verbesserung des Schulwesens bereits seit verschiedenen Jahren, nach Ausweise der ergangenen Verordnungen, sich besonders angelegen sein lassen, so ist auch zu dem Ende unter anderm diensam und nötig erachtet worden, denjenigen, welche dermaleinst in deutschen Schulen andere unterweisen wollen, eine Gelegenheit zu verschaffen, worin sie zu solcher Unterweisung selbst vorher genugsam zubereitet würden. Es ist dannenhero beliebet, vorerst und zu weiterer Einrichtung dieses Werkes, einem hiesigen dazu geschickten Candidato Ministerii diese Zubereitung unter Aufsicht des Königl. Konsistorii dergestalt aufzutragen, daß nach dessen Instruktion diejenigen allhier sich aufhaltenden Personen, welche dazu Lust und Neigung, auch die erforderten Anfangsgründe der Erkenntnis haben, derselben ohne Entgelt genießen, und doch nötigenfalls dabei in ihren bisherigen Umständen und Konditionen verbleiben können, wofern sie anders des Tages wenigstens eine Stunde sich dazu abmüßigen dürfen. Es wird demnach selbigen diese provisionelle Verfügung bekannt gemacht, damit sie sich desfalls bei dem dazu ausersehenen Kandidato (welcher jetzo wohnhaft in der Armenschule auf dem neuen Anbau) bei Zeiten anmelden, nähere Nachricht von der ganzen Einrichtung einziehen, nach erhaltener Genehmigung des Königlichen Konsistorii dieser Wolthat genießen, und zu künftiger Beförderung sich dadurch fähiger machen mögen."

Herzog Karl I. von Braunschweig gründete 1751 ein Seminar am Waisenhause in Braunschweig und 1753 ein solches für Landschulen zu Wolfenbüttel, mit welchem 1813 auch das 1778 gegründete Helmstädter vereinigt wurde. Doch dauert es noch eine geraume Weile, ehe sein Vorgang bei Fürsten und Staatsbehörden Nachfolge findet. Vorläufig bleibt es Regel, daß die Initiative von Geistlichen ausgeht und die Behörde erst helfend und dann leitend eintritt, wenn die Unternehmung geglückt ist. Der treibende Geist ist dabei noch immer wesentlich der vom Pietismus ausgegangene, wenn sich auch hier und da schon Anfänge des Philanthropismus zeigen.

Voran steht und geht in diesen Jahren Abt Felbiger (vgl. den Art. Bd. II, S. 410 ff.); er gründete 1765 das katholische Seminar am Dom in Breslau, welches noch heute daselbst blüht, und machte die Schulen zu Leubus, Grüßau, Glatz, Sagan ꝛc. zu Normalschulen und kleinen Lehrerbildungsanstalten. Durch ihn ward 1766 auch das kleine Seminar zu Schlegel in der Grafschaft Glatz errichtet, das nach wechselnden Schicksalen 1874 in Habelschwerdt zu neuem Leben erstanden ist. Am 1. Mai 1774 (nicht 1764, wie Bd. II, S. 416 verdruckt ist) trat Felbiger in österreichische Dienste und war bei der Reorganisation des dasigen Volksschulwesens an erster Stelle mitbeteiligt. Die Einrichtung der Normalschule in Wien und der mit ihr verbundenen Lehrerbildungsanstalt war schon 1771 ins Werk gesetzt worden; durch ihn wurde die Institution im ganzen Lande durchgeführt (vgl. den Art. Österreich Bd. V, S. 309 ff. und 332 ff., sowie Eisenlohr: Die Seminare Deutschlands S. 8, auch Deinhardt: Die Lehrerbildungsanstalten. Wien 1870), welche im wesentlichen noch heute in Österreich besteht.

Wol durch Felbiger angeregt, errichtete 1767 auch der Oberkonsistorialrat Rambach in Breslau ein Seminar für Angehörige seiner Konfession. Er gab dazu ein Zimmer in seinem Hause her, unterrichtete selbst und zog jüngere Geistliche zur Mitarbeit heran. Lehrgegenstände waren Lesen, Schreiben, Rechnen, Christentum. Anfangs dauerten die Kurse nur Tage, höchstens Wochen; von 1780 an wurden sie auf zwei Monate ausgedehnt, und es kamen nicht mehr bloß junge Leute, denen bereits ein

Schulamt zugesichert war, sondern auch solche, die erst Lehrer werden wollten. Zur Unterhaltung der Anstalt wurden von nun an jährlich 3000 Thlr. angewiesen, „von denen jedoch ein bedeutender Teil zur Besoldung auswärtiger Schullehrer verwandt wurde"; und von nun an blühte das Seminar bis zum Ausbruch des Krieges 1806. Im Jahre 1810 gieng man an die Reorganisation, und am 3. Aug. 1812 wurde es im eigenen Hause als königliche Anstalt feierlich eröffnet und Harnisch als erster Lehrer eingeführt (Schulrat a. a. O. II., S. 116). Im Jahre 1774 nahm das zu Klein-Dexen (jetzt Pr. Eylau) seinen bescheidenen Anfang, welches dann Dinter zum Mittelpunkt seiner reformatorischen Thätigkeit in Ostpreußen gemacht hat. In Würzburg ward 1771 ein Seminar errichtet.

c. Nicht vom Staatsminister v. d. Recke, wie Eisenlohr angiebt. (a. a. O. S. 3), sondern von einem einfachen Geistlichen gieng 1776 die Gründung des Mindener Seminars aus, dessen Geschichte nicht nur einen sehr interessanten Einblick in die damaligen Zustände, sondern auch ein Bild von der Energie giebt, mit welcher treue evangelische Geistliche der Lehrerbildung sich angenommen haben, und die wir daher in einem Auszuge aus Vormbaums 1856 erschienenem Programme mitteilen.

Zu Sankt Marien in Minden stand in den sechziger und siebenziger Jahren des vorigen Jahrhunderts der Prediger Venator. Dieser wurde zum Adjunktus des bejahrten Konsistorialrats und Superintendenten Herbst in Petershagen ernannt und erbot sich, ein gutes Schulmeisterseminarium in seinem Hause anzulegen. Der Minister v. Zedlitz genehmigte diesen Vorschlag am 3. Dez. 1772, und weil Venator vorläufig in seiner Predigerstelle zu Minden verblieb, so eröffnete er dort die Anstalt am 15. Sept. 1773 „mit 4 Subjekten". Bald darauf zog er nach Petershagen und wollte das Seminar dahin verlegen. Das Minden-Ravensbergische Konsistorium billigte das nicht, sondern wollte die Anstalt in Minden eingerichtet und durch feste Anordnungen geregelt wissen. Der Unterricht geriet dadurch ins Stocken, und es begannen weitläufige Verhandlungen, die erst nach 3 Jahren zum Schlusse gelangten. Im Mindener Waisenhause wurde der Anstalt vom Magistrat ein Lehrzimmer eingerichtet. Man bestimmte die Lehrer der lateinischen Schule, Konrektor Kühlmann und Schulkollegen Wex, sowie den Chorpräfekten Martini unter Beibehaltung ihres Hauptamtes zu Seminarlehrern, und der Konsistorialrat Venator hielt am 31. Okt. 1776 die erste Aufnahmeprüfung mit den Aspiranten ab. Das Konsistorium entwarf ein Normativ, welches u. a. folgende Bestimmungen enthielt: I. Daß diejenigen, die sich zu Schulmeistern auf dem Lande zuzubereiten und deshalb die Anweisung und den Unterricht in dem Schulmeisterseminario zu genießen wünschen, 1) von unverstelltem äußerlichem Ansehen, 2) 18 Jahre passiert, 3) im Lesen fertig, im Schreiben und Rechnen einigermaßen geübt, 4) mit gewöhnlicher Kenntnis im Christentume, und darüber sowol, als über ihren bisher geführten christlichen Wandel, mit einem gewissenhaften Zeugnisse ihres bisherigen Beichtvaters, 5) auch, wenn sie sich bei andern in Dienst befinden, mit glaubwürdigen Zeugnissen ihrer Herrschaften über ihr bisheriges Wolverhalten versehen sein müssen, da denn diejenigen, die obige Erfordernisse leisten können, sich bei dem Konsistorio anzugeben haben, worauf ihnen ein Rezeptionsschein ausgefertigt werden soll, mit welchem sie sich bei dem Superintendenten zu melden haben und von demselben als Direktor dieser Anstalt in die hiermit auf 10 festgesetzte Anzahl der Seminaristen aufgenommen werden sollen. II. Diese Seminaristen sollen in bestimmten Stunden im Christentum, im Singen, im Schreiben und Rechnen hauptsächlich unterrichtet werden, ihnen sonstige nützliche Kenntnisse beigebracht und bei dieser Unterweisung ein vorzügliches Augenmerk darauf gerichtet werden, ihnen eine gute Art beizubringen, wie sie die selbsterlangten Wissenschaften andern mitteilen sollen. Jeder Schulamtsbewerber mußte die Rezeption ins Seminar nachsuchen und erhielt dann gegen Erlegung der zehn Thaler Gebüren einen förm-

lichen Rezeptionsschein. Aber nicht sämtliche Rezipierte wohnten dem Seminarunterrichte bei. Nur diejenigen Jünglinge, welche entweder als Bediente bei den Regierungs-, Kriegs- und sonstigen Räten oder als Schreiber bei Advokaten und andern Herren in Minden im Dienste standen, besuchten die Anstalt und auch diese nur so oft, wie die Herrschaft und der Dienst es ihnen erlaubten. Von einem regelmäßigern Besuch des Unterrichts war daher gar nicht die Rede. Oft waren 7—8, oft 3—4 Seminaristen gegenwärtig. Die jungen Leute traten nach Belieben und zu jeder Zeit ein, frequentierten die Stunden, wenn sie Zeit hatten, und traten aus, wenn die Umstände es geboten. In vielen Fällen stand die Sache noch ungünstiger. Die rezipierten Seminaristen kamen gar nicht nach Minden, sondern blieben bei ihren Herrschaften in den Provinzen, oder giengen — und das waren günstige Fälle — zu einem Prediger oder Lehrer, erhielten einigen Unterricht und übten sich im Schulhalten. Alle Versuche der Stände, eine Änderung herbeizuführen, waren vergeblich. Am 31. Dezember 1781 berichtete der Amtsnachfolger des 1775 verstorbenen Senator, Pfarrer Goldhagen, es wären ungefähr 10 Seminaristen in Minden und erhielten wöchentlich 6 Stunden Unterricht, nämlich vom Subrektor Maßmann 4 Stunden im Christentume, im Katechisieren mit den Waisenkindern, im Schreiben nebst Orthographie und Aufsätzen und im Rechnen und vom Chorpräfekten 2 Stunden im Gesange. Damals wurde auch die Bestimmung erlassen: „1) Niemand soll künftig den Rezeptionsschein erhalten, bevor er nicht vom jedesmaligen Konsistorialrate und Superintendenten ein schriftliches Zeugnis beibringt, daß dieser ihn geprüft und die zum Schulmeister nötigen Anlagen und einige Vorbereitung bei ihm gefunden hat; 2) wenn er nicht von seiner Herrschaft, bei welcher er dient, einen Schein beibringt, daß der Rezipiend ein Jahr lang die Lehrstunden im Seminare besuchen soll.“ Trotzdem blieb es beim Alten. 1790 fand der Kandidat Reuter, der an Maßmanns Stelle trat, nur 10 Seminaristen, welche nach Möglichkeit den Stunden beiwohnten; 10 andere rezipierte Jünglinge standen auswärts in Dienst und kamen gar nicht her. Die Rezeptionen mußten aber geschehen um der zehn Thaler Gebüren willen; denn aus diesen Geldern wurde das jährliche Gehalt des Seminaristenlehrers mit 60 Thalern und des Gesanglehrers mit 12 Thalern bestritten. Andere Fonds und außerordentliche Zuschüsse besaß die kleine Anstalt nicht. Eine endliche Besserung der Angelegenheit führte der damalige Konsistorialrat Westermann in Petershagen herbei, welcher es unternahm, einen Zweig des Mindener Seminars nach Petershagen zu verpflanzen und dort zu pflegen; die Verbindung mit dem jungen Hausprediger G. L. F. Gieseler in Haddenhausen gab ihm die Möglichkeit zu Ausführung seines Planes. Er hatte diesen in der nahen Schule zu Biemke kennen gelernt. Gieseler besuchte dieselbe oft, nahm dem Lehrer zu dessen Freude manche Unterrichtsstunde ab, „ersann neue Unterrichtsweisen“ und wendete sie an. So erfand er zur Erleichterung beim ersten Leseunterrichte eine Lesetafel, welche nachher zu Leipzig unter dem Namen „Lesemaschine“ verbessert und ins Publikum gebracht wurde. Die Schule machte durch Gieselers Thätigkeit treffliche Fortschritte und, als der Lehrer starb, übernahm der Hausprediger den ganzen Unterricht. Westermann zog ihn als zweiten Pfarrer nach Petershagen und machte, nachdem er sich mit ihm verständigt hatte, dem Könige unter ausführlicher Begründung folgende Vorschläge:

1) Daß jährlich zu Ostern zwei der ältesten Seminaristen in Minden aus ihrer Dienstverbindung träten, um sich ein Jahr lang zu Petershagen aufzuhalten, da sie dann nach Verlauf desselben, wenn sie noch nicht befördert werden sollten, sich bis dahin wider vermieten könnten. Diese zwei Seminaristen erhielten für das Jahr, das sie hier zuzubringen hätten, aus den Kirchen- und Armenkassen der beiden Provinzen jeder 30—40 Thaler zu ihrem notdürftigen Unterhalt. Es waren aber, exklusive der unmittelbaren Städte, 35 Kirchspiele im Fürstentum Minden und 27 in der Graf-

schaft Ravensberg, daher von jeder Kirche nicht viel über einen Thaler beigetragen werden durfte.

2) Daß öffentlich bekannt gemacht würde, wie Eltern, die ihre Söhne dem Schuldienst widmen, oder Gönner und Beförderer des Schulwesens, die junge Leute dazu vorbereiten lassen wollen, dieselben jährlich zu Ostern hierher schicken könnten, wo sie, wenn sie fähig befunden, den nötigen Unterricht umsonst erhalten sollten, so daß nur für ihre Alimentation gesorgt werden dürfte, da sie, wenn sie so weit gekommen, daß sie sich selbst weiter forthelfen können, gegen Erlegung der 10 Thaler Rezeptionsgelder zur Mindenschen Seminarkasse, sich der Hoffnung, zu königlichen Patronatstellen befördert zu werden, zu erfreuen haben sollten, und

3) daß denjenigen, die ohne Seminaristen gewesen zu sein, zu den Stellen, die nicht über 60 Thaler rentieren, in Vorschlag gebracht werden, zur Pflicht gemacht würde, sich einige Wochen hier aufzuhalten und vorbereiten zu lassen, bevor sie zum Examen admittiert werden, da sie denn den Unterricht frei haben sollten, sie selbst aber oder die Kommunen, die sie begehrten, für ihren Unterhalt sorgen müßten. Doch hätten sich diese eben auch vor ihrer Aufnahme einer Prüfung ihrer Fähigkeiten und bereits erlangten Tüchtigkeit zu unterwerfen. Michaelis 1792 erfolgte die Eröffnung des Seminars zu Petershagen. Pfarrer Gieseler berichtet über dieses: Die beiden ältesten Seminaristen, welche ihre Dienstverbindungen aufgeben und nach Petershagen kommen, erhalten jeder ein jährliches Stipendium von 40 Thalern, welche 80 Thaler aus den Kirchen- und Armenmitteln des Fürstentums und der Grafschaft aufgebracht werden. Außer diesen zweien finden sich immer noch einige Jünglinge, die auf ihre Kosten sich hier aufhalten, um den Unterricht zu genießen. Die anzusetzenden Nebenschulmeister auf den ganz schlechten Stellen, welche durchaus ungebildete Subjekte sind, werden künftig, soviel als möglich, auf einige Wochen oder Monate herzukommen verpflichtet werden. Der zweite Prediger allhier erteilet allen diesen Seminaristen täglich vor- und nachmittags einige Stunden in der Religion und anderen nötigen Wissenschaften, besonders aber auch in der Methode des Schulunterrichts. Auch besuchen sie Mittwochs die Kinderlehre des Konsistorialrats, stellen am Schlusse abwechselnd eine Probe im Katechisieren an und erhalten von Zeit zu Zeit Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung. Mühsam wird dieser Unterricht freilich durch die Ungleichheit der Subjekte, indem einige ganz roh, andere mehr oder weniger gebildet, einige jung, andere schon über 30 Jahre alt herkommen. Überdem kommen und gehen die meisten, wie es ihre Umstände mit sich führen, so daß manche nur einige Monate, manche aber mehrere Jahre hier bleiben. Die anfangs dem Pastor Gieseler für dies Geschäft aus der Oberschulklasse zu Berlin zugebilligten 100 Thaler wurden nachher auf 200 Thaler erhöht und auf den Etat gebracht. Nachmals setzte man das Gehalt des Seminaristenlehrers auf 250 Thaler fest und die Oberschulkasse zahlte direkt den Betrag. Im Jahre 1797 traf man die Einrichtung, daß ein oder zwei stipendiierte Seminaristen einen Teil des Unterrichts in der dritten Klasse der Petershager Stadtschule übernahmen, und auch dies genehmigten 1798 das Konsistorium und der Hof. Von 1792 bis 1803 wurden in Petershagen 60 Lehrer vorgebildet. Eine Notiz sagt: „Im Jahre 1799 zu Michaelis desselben Jahres stieg die Anzahl der Seminaristen, so bei dem Prediger Gieseler Unterricht genossen, bis auf 12. So groß war sie noch nie gewesen.“ Wie die innere Einrichtung sich in sehr engen Grenzen bewegte, so war noch mehr das Äußere knapp zugeschnitten. Ein Stübchen im alten zweiten Pfarrhause, kaum 8 bis 9 Personen fassend, war nicht allein das Lehr-, sondern auch das Studierzimmer des Pfarrers. An Lehrapparat war kaum eine Karte vorhanden, nur aus der von Gieseler für die Schullehrer gegründeten Lesebibliothek erhielten die Seminaristen Bücher zum Selbststudium. Wohnung und Kost fanden die Zöglinge in guten Bürgerhäusern. An Einkünften bezog die Anstalt 250 Thaler aus der Oberschulkasse zu Berlin, an fixen Beiträgen aus den evangelischen Kirchen- und Armen-

kassen des Fürstentums Minden und der Grafschaft Ravensberg nebst einigen Kollektengeldern ungefähr 100 Thaler und an Rezeptionsgeldern etwa 30 Thaler, so daß die jährliche Gesamteinnahme sich auf 380 Thaler stellte. Davon erhielt der zweite Pfarrer als Lehrer 250 Thaler, die beiden stipendiierten Seminaristen 80 Thaler und der Rest wurde für Feuerung, Utensilien und sonstige kleine Bedürfnisse verwendet. Von einer besonderen Rechnungslegung findet sich nichts. In Minden setzte der Pfarrer Rischmüller mit einigen Jünglingen den Unterricht fort. Mit seinem im Anfange des Jahres 1811 erfolgten Tode erreichte jedoch dort die Seminaristenbildung ein Ende und hat nachher in Minden nicht wider begonnen. Als im Jahre 1819 der Pfarrer Ebmeier die Pfarrstelle in Kleinbrennen erhielt, hob das Konsistorium zu Michaelis 1819 auch das Petershager Seminar auf und vereinigte es mit der Anstalt zu Soest (Ehrlich, Beschreibung des Seminars zu Soest; 1821), wo die Seminaristen nur 5 Stunden in der Woche besonderen Unterricht zum Zweck ihrer pädagogischen Bildung empfiengen, übrigens aber die mittleren Klassen des Gymnasiums besuchten. Weil aber diese Anstalt doch dem Bedürfnisse der Provinz bei weitem nicht genügte, und weil sie an die Aspiranten Anforderungen stellte, denen diejenigen, die sich dem Schuldienste widmen wollten, nicht gewachsen waren, so entstand der Gedanke der Errichtung einer Präparandenanstalt in Petershagen. Dieselbe wurde von dem damaligen Superintendenten Romberg gegründet, mit der diesem vorzüglichen Manne (er starb 1866 als Oberkonsistorialrat in Bromberg) eigenen Energie und Opferwilligkeit weitergeführt und hauptsächlich aus dessen Privatmitteln unterhalten, bis sie bei seinem Abgange von Petershagen auf den Staat übernommen und am 6. April 1831 in ein Seminar verwandelt wurde.

d. Gegen die geschilderten Zustände bezeichnet es allerdings einen Fortschritt, wenn Seminare in Verbindung mit Gymnasien und verwandten Anstalten eingerichtet werden, wie durch Reskript vom 4. Nov. 1768 zu Karlsruhe in Baden geschah. Es wurde daselbst die Anordnung getroffen, daß zwei, später waren es vier, Schulkandidaten ein Stipendium von jährlich 50 fl. erhielten und dafür verpflichtet wurden, im Gymnasium Unterricht in Arithmetik, Geometrie, Physik, Mathematik und Architektur zu nehmen, auch wegen des Schreibens und Rechnens, der Historie und Geographie einige Stunden in den Klassen des Gymnasiums zu besuchen und wegen des Zeichnens in der Karlsruher Zeichenschule. Außerdem hatten sie sich bei einem Schullehrer täglich eine Stunde im Schulhalten zu üben und wurden von dem Kirchenrat Mauritii zum geschickten Katechisieren und zur Angewöhnung der Kinder zum Gebet aus dem Herzen angeleitet. Andere Kandidaten schlossen sich ihnen auf eigene Kosten an. Die Lehrer wurden übrigens auch praktisch unterwiesen; damit Bauern und Handwerker von ihnen Nutzen hätten, mußten sie sich die Behandlung der Bäume, den Seidenbau und vom Zeichnen und der Architektur so viel aneignen, daß die Maurer, die Steinhauer und die Zimmerleute von ihnen gefördert werden könnten. Eröffnet wurde dieses Seminar Ostern 1769; bis 1786 hatte es 100 wackere Lehrer erzogen. Bei der nachmaligen Trennung von dem Gymnasium und der Reorganisation der Anstalt war Johann Peter Hebel wesentlich mitbeteiligt. In seiner neuen Gestalt ist es am 5. Jan. 1824 eröffnet und 1870 in ein neues, schönes Gebäude übergeführt worden (Kehr, Pädagog. Bl. I, S. 8 ff.).

Die Verbindung der Lehrerbildungsanstalten mit Gymnasien war zum Teil aus für uns überraschenden Gründen, die aber wesentlich auf einen Zweifel an ihrer Lebensfähigkeit hinauskamen, hervorgegangen. So sagt Herder, welcher 1788 das Seminar zu Weimar organisierte und mit dem herzoglichen Gymnasio in Weimar verband: es sei nötig, ein solches Institut so verschränkt und verbunden mit anderen Instituten zu machen, als nur möglich wäre, weil es sonst in kurzer Zeit verfallen könnte; dahingegen es, wenn es seine Wurzeln um die andern schlinge, mit diesen bestehen müsse (Schweizer, Geschichtliche Nachrichten über das Seminar in Weimar, 1838). Auch

mit den Steinbartschen Stiftungen in Züllichau wurde 1788 ein Seminar verbunden, über das wir aus Spielers verdienstlicher Geschichte des Seminars zu Neuzelle (Berlin, 1867) die nachfolgende kurze Mitteilung entnehmen:

Auf dem Boden des Steinbartschen Pädagogiums und Waisenhauses erwuchs im Jahre 1788 die Pflanzschule für Lehrer an städtischen Real- und Landschulen, indem das königl. Oberschulkollegium zu diesem Zwecke aus dem Schulfonds 2000 Thlr. jährlich den Anstalten zuwies. Im Anfang des genannten Jahres wurde dieses doppelte Seminar eröffnet, und es wurden in demselben 6 Seminaristen für Bürgerschulen und ebensoviele für Landschulen frei in Kost und Kleidung unterhalten und in allen zu ihrer Bestimmung nützlichen Kenntnissen und Geschicklichkeiten unterrichtet. Tüchtige Lehrkräfte waren angestellt worden, und die Vereinigung so verschiedener pädagogischer Institute kam der Ausbildung der Seminaristen in hohem Grade zu statten. Als Inspektor des Seminars wird Karl Otto Lobach genannt, der schon seit 1782 als Lehrer an dem Pädagogium gewirkt und bis zu des ersteren Verlegung demselben vorgestanden hat. — Die Ausbildung der Seminaristen war nach dem doppelten Zwecke der Anstalt eine zwiefach verschiedene: Die künftigen Lehrer auf den Dörfern und in den niederen oder deutschen Schulen in Städten wurden vornehmlich im Christentum, dem Lesen mit gehörigem Tone, im Schön- und Richtigschreiben, im Rechnen, im Zeichnen, in der Vokal- und Instrumentalmusik, dann aber auch in der Naturgeschichte, der Gesundheitslehre, der gemeinen Kräuterkunde, dem Seidenbau, den Plantagensachen, besonders im Veredeln der Obstbäume, in der Küchengärtnerei, im Feldmessen, Nivellieren (um eine Grabenleitung anlegen zu können), und in mancherlei ökonomischen Kenntnissen unterwiesen und geübt und mit allerlei kleinen Handarbeiten bekannt gemacht, womit sie die Kinder auf dem Lande und in den Städten nützlich beschäftigen und zur Industrie gewöhnen sollten. Die Mitglieder dieses Seminars waren in Präparanden und Pensionäre eingeteilt. — Weil aber das Oberschulkollegium darauf ausgieng, die höheren Stadtschulen, welche vielfach zu „verkrüppelten Gymnasien“ geworden waren, in Realschulen umzuschaffen, in denen statt der gelehrten Sprachen gemeinnützige Kenntnisse gelehrt werden sollten, so wurden auch solche Lehrer ausgebildet, welche dergleichen Realschulen einrichten, ihnen vorstehen oder auch als Unterlehrer daran arbeiten könnten.

Für den Zweck der letzteren Stellung, welche gewöhnlich mit dem Kantoren- und Organistenamte verbunden war, wurden vornehmlich die erwachsenen Chorschüler ausgebildet, indem dieselben nach absolvierter Seminarzeit sogleich in ihre Ämter eintreten konnten. Für das höhere Ziel aber, das Rektoramt an den genannten Realschulen, befanden sich Kandidaten in dem städtischen Seminarium, welche hauptsächlich in der Methode sich zu vervollkommnen strebten, indem sie zugleich selbst unterrichtend an der Real- und gelehrten Schule des Pädagogiums beschäftigt waren.

Ein Lektionsplan aus dem Jahre 1807 weist nach: 3 wöchentliche Stunden für Religion nebst 4 w. Stdn. Unterricht und Übung im Katechisieren, 5 w. Stdn. deutsche Sprache, nämlich orthographische und Stilübungen, 4 w. Stdn. Geographie und brandenburgische Geschichte, 3 w. Stdn. Rechnen, 2 w. Stdn. Mechanik, 2 w. Stdn. Botanik in technologischer Hinsicht, 3 w. Stdn. Schönschreiben, 2 w. Stdn. mathematische und Handzeichnungen, 2 w. Stdn. Unterricht im Orgelspiel und Choralsingen, 2 w. Stdn. Methodik, im ganzen 32 wöchentliche Stunden. Außerdem hatte jeder Seminarist 2 w. Stdn. Klavierunterricht und wurde in den schon oben genannten praktischen Kenntnissen und Fertigkeiten unterwiesen. Die Gründe für die Aufhebung des Seminars lagen hauptsächlich in den veränderten Zeitverhältnissen, welche Neugestaltungen nötig machten, um das auf dem Gebiet der Volkserziehung erwachte neue Leben auch in neue entsprechende Formen zu fassen.

Solche Verbindungen der Seminare mit anderen Anstalten mögen wir uns indes

immer noch lieber gefallen lassen, als diejenige, über die uns Spieker die nachfolgende Notiz giebt:

„Das Schullehrerseminar zu Luckau, welches in eigentümlicher Weise organisch mit dem daselbst bestehenden Zucht- und Armenhause verbunden war, verdankt seine Entstehung der Munifizenz der Stände der Niederlausitz und wurde unter Aufsicht einer von denselben ernannten Kommission verwaltet. Nachdem nämlich im Jahre 1725 auf Anregung des Herzogs Moritz Wilhelm zu Merseburg die Stände unter Benützung eines alten Klosters in Luckau ein Zucht- und Armenhaus gegründet hatten, wurden später in dasselbe auch Geisteskranke und seit 1776 auch verwaiste Kinder aufgenommen, ja im Jahre 1794 trat damit noch ein Schullehrerseminar in Verbindung, welchem die Waisenschule als Übungsschule diente. Bis zum Jahre 1812, wo die Irrenanstalt nach Sorau transloziert wurde, standen alle diese Anstalten, durch Verwaltung und Ökonomie zu einem einheitlichen Ganzen verbunden, unter gemeinsamer Oberleitung des Anstaltsgeistlichen."

Den Übergang von der pietistischen zur philanthropischen Zeit bezeichnet das 1778 eröffnete Seminar zu Halberstadt (reorganisiert 1822), an dessen Einrichtung der Konsistorialrat Struensee und der Domherr von Rochow hervorragenden Anteil hatten. Diese Anstalt gründete das Domkapitel zur Bildung der Lehrer nicht bloß der unter demselben stehenden, sondern auch anderer Schulen, und der Unterricht sollte sich erstrecken auf die christliche Religion und deren Geschichte, besonders auf Bibelkenntnis, ferner auf Erdkunde, Acker- und Gartenbau, Landesverfassung, auf die Rechte und Pflichten der Unterthanen, auf Kenntnis des gestirnten Himmels, Physik, Mechanik, Gesundheitslehre, Rechnen, Schreiben, Pädagogik und Methodologie; die Zöglinge sollten zum Denken und Beobachten gewöhnt werden. Auch mußten sie nach Muster und unter Aufsicht unterrichten; ihre Wohnung hatten sie gemeinsam unter Aufsicht des Inspektors. (Vgl. Kehr, Gesch. des Seminars zu Halberstadt. Festschrift. Gotha, 1878.)

e. Wir sind in eine neue Zeit hinübergeleitet. Die Nachfolger der Pietisten in der Schule sind entweder in ganz eigentümliche Wege eingegangen, die sie das Interesse für das öffentliche Leben aus den Augen verlieren ließen, und deren Verfolgung sie auch für dasselbe ungeschickt machte (vgl. die Charakteristik in dem Art. Pietismus); oder sie sind durch ihre Richtung auf das praktische Christentum in ihrer Gleichgültigkeit gegen die Reinheit der Lehre weitergegangen und haben mit den frömmeren Rationalisten sich stillschweigend vereinigt. Die Philanthropisten haben ihr Evangelium verkündigt, durch dasselbe auch ernstere und frömmere Gemüter für ihre Sache begeistert und haben außerdem namentlich bei den Regenten, besonders den Fürstinnen der deutschen Mittel- und Kleinstaaten Teilnahme gefunden. Dadurch entstand eine neue Bewegung auch zu gunsten der Seminare. Charakteristisch ist hierfür die Übereinstimmung zwischen Eberhard v. Rochow und dem 1825 in Paris verstorbenen Grafen von Schlabrendorf aus Schlesien. Letzterer schrieb 1780: „Ein Volkslehrerseminar ist meinem Herzen unter allem das Teuerste. Allerwesentlichstes Stück ein Mann, der Volkslehrer bilden kann und hin und her nichts Größeres, nichts Lieberes weiß" (Harnisch: der Volksschullehrer III., 2. S. 178 ff.); und er gab dieser Gesinnung Ausdruck durch eine Präbende von 1250 Thalern jährlich, welche er dem Breslauer Seminar zahlte, und durch ein Legat von 100 000 Thlrn. für Errichtung eines Seminars in Schlesien. Ersterer sagt in der Vorrede zu Riemanns Versuch einer Beschreibung der Rekanschen Schuleinrichtung, 1781: „Es ist notwendig, daß ein zweckmäßiges Volkslehrerseminarium angelegt werde, worin christlich gesinnte, geschickte junge Männer auf Kosten des Staates von einem musterhaften, christlich, d. i. edel denkenden Manne zu Volkslehrern gebildet und somit die Millionen des Volkes durch Aufklärung zu Gott geführt und durch bessere Erkenntnis für Erde und Himmel tüchtig gemacht werden möchten." 1779 entstand Idstein im Herzogtum Nassau (vgl. die von Kehrein mitgeteilten Stiftungsurkunden in Kehrs Päd. Bl. 1872, II.

Die Anstalt wurde 1816 aufgelöst, 1827 reorganisiert; 1851 traten an ihre Stelle Montabaur und Usingen); in demselben Jahre wurde das Seminar zu Meiningen gegründet, welches später mit dem 1794 errichteten Landesschullehrerseminar zu Hildburghausen (reorganisiert 1827) verbunden ist (vgl. den Art. Sachsen-Meiningen, Band VII, I, S. 838. S. 519).

1780 entstand das Seminar zu Gotha, eine Stiftung Herzog Ernsts des Weisen, welcher seinerseits von seiner Mutter Louise Dorothee beeinflußt war. Diese geistreiche Frau stand in lebendigem Briefwechsel mit Friedrich dem Großen, mit Voltaire, Rousseau und dessen Anhängern. Das gothaische Seminar ist also nachweislich philanthropistischen Ursprungs; seine Eröffnung geschah 1780 in aller Stille. Nachdem der Waisenhausprediger Haun, geb. 1748, als Seminarlehrer verpflichtet war, wurde das Seminar „gleich nach Neujahr 1780" eröffnet. Es war ein winziger Anfang! Eine kleine dunkle Stube im Waisenhause (dem späteren Gerichtsgebäude in der Mönchsgasse) war das Lehrzimmer; vier Stunden wöchentlicher Unterricht war die gesamte Lehrzeit; zwölf, zum Teil ältere, verheiratete Leute, die, um ihren Lebensunterhalt zu suchen, bei hohen Herrschaften als Bediente in Diensten standen, waren die Seminaristen; ein Lehrer war für alle und für alles angestellt; 60 Thaler war sein Honorar, für welches er ein Zimmer besorgen und die Heizung, die Aufwartung, die Beschaffung von Tischen, Stühlen, Büchern, Landkarten u. s. w. bestreiten mußte: — und dieses Gehalt mußte noch durch Matrikularbeiträge der Kirchen aufgebracht werden. Die Wahl des ersten Lehrers war eine sehr glückliche. Es war sein Grundsatz, man müßte die künftigen Lehrer die Tugend nicht allein lehren, sondern sie auch daran gewöhnen. Von dieser Kardinalregel durchdrungen, hielt er darum zuvörderst auf ordentlichen Schulbesuch, auf Ordnung, Pünktlichkeit, Fleiß und gutes Betragen. Der Unterricht erstreckte sich auf Bibellesen, Bibelerklärung, auf Auslegung des Katechismus, auf Erläuterung der Schulmethodus und auf Vorlesen von Predigten seitens der Seminaristen. Später wurde auch auf Aufklärung des Verstandes und auf die Übung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke besondere Rücksicht genommen. Auch das Katechisieren wurde eingeführt und fleißig geübt. Außerdem erteilte Haun noch „einigen Unterricht auf den Landkarten und der Erdkugel und in den verwandten Fächern, z. B. Naturalien und Statistik." „Ich thue solches" — erklärt er — „weil dergleichen Kenntnisse viel zur Aufklärung beitragen, auf welche alles ankommt, und weil diese Kenntnisse den Schulmeistern das Ansehen vergrößern, das sie bei den Bauern haben müssen." Eine am 7. März 1783 gehaltene Revision der Anstalt durch den Geh. Rat Freiherrn von Ziegesar hatte eine wesentliche Förderung derselben zur Folge. Es wurde das Einkommen Hauns, der den Titel Methodenmeister erhielt, auf 260 Thlr. erhöht; es wurden ein Schreibmeister, ein Rechenmeister, ein Musikmeister je mit 30 Thlrn. Einkommen angestellt; es wurde eine Seminarschule eingerichtet. Diese sollte sein: 1) eine Übungsschule für die Seminaristen, 2) eine Normal- und Musterschule für das ganze Land, 3) eine Probeschule zu neuen Methoden. Auch die Zahl der Seminaristen erfuhr eine Erhöhung. Man gieng sogar an die Errichtung einer Bibliothek. Zur Bestreitung der Kosten wurde eine Seminarkasse gegründet, zu deren Unterhalt eine allgemeine Kirchenkollekte ausgeschrieben und andere Hebel angesetzt wurden, wovon Kehr sehr interessante Details giebt. Im Jahre 1786 erschien auch die von Ziegesar ausgearbeitete Seminarordnung. Sie ist abgedruckt in Gelbke, Kirchen- und Schulenstaat, I, 58 ff. Folgende Einzelheiten verdienen erwähnt zu werden: Aus Kap. I. Von den Seminaristen und Exspektanten: die Seminaristen müssen in der Stadt Gotha wohnen, die Exspektanten können dagegen auf den Dörfern bleiben. Seminaristen wie Exspektanten müssen lediges Standes sein. „Wenn einer während seiner Exspektanten- oder Seminaristenzeit heiratet, so soll sofort die unfehlbare Exklusion aus dem Seminar erfolgen." Kap. II.

Von den Lehrern im Seminare, bezeichnet die schon oben genannten Lehrgegenstände. Im Rechnen wird gefordert: er soll die vier Spezies, die Regel de tri, die Bruchrechnung, die wälsche Praktik, die Gesellschaftsrechnung und die Anweisung zur Führung einer Kirch-, Gemeinde- oder Vormundschaftsrechnung lehren; von gemeinnützigen Kenntnissen, natürlichen und weltlichen Wissenschaften soll der Lehrer Physik, Naturgeschichte, Ökonomie, Geometrie und Kalenderkunde betreiben. Kap. III. Von der Seminarschule. Die Seminarschule soll aus 50 Kindern, Knaben und Mädchen, bestehen, welche in 4 Klassen täglich 6 Stunden unterrichtet werden. Jedes Kind soll 8 Groschen Aufnahmegebüren und ebensoviel Entlassungs- und Neujahrsgeld zahlen. Das wöchentliche Schulgeld beträgt 2 Groschen und fließt in die Seminarkasse. In der Seminarschule sollen, die Sonn- und Festtage ausgenommen, das ganze Jahr hindurch keine Ferien sein. Lehrer an dieser Schule sind nicht alle Seminaristen, sondern nur die drei ältesten (besten). Sie führen den Namen Katecheten. Unter Hauns Verwaltung blühte das Seminar, obgleich das Verhältnis der meisten Seminaristen — als Diener vornehmer Herrschaften — ihnen nur gestattete, wenige Stunden des Tages Unterricht zu nehmen (mittags von 11—12, abends nach 6 oder 7 Uhr). Die Seminarschule wurde eine Musterschule. Besonders nachhaltig wurde Hauns Wirksamkeit dadurch, daß er sich das Amt eines Landschulinspektors übertragen ließ, das bis 1817 mit dem des Seminardirektors verbunden blieb. Er erfuhr in dieser Stellung allerdings von Lehrern, Geistlichen und Edelleuten heftigen Widerspruch. So lesen wir in einem von ihm selbst erstatteten Berichte: „Ich habe viel Geduld bei Überwindung der mir gegenüberstehenden und entgegengesetzten Hindernisse anwenden müssen, aber jetzt ist sie nicht mehr hinreichend, da mir, wie durch eine Verabredung, die Ephoren von allen Seiten her Eingriffe thun. Es ist nicht mehr auszuhalten." Es folgt nun die Aufzählung der ihm angethanen Unbilden. — Er kämpfte sich durch, starb aber schon im 53. Jahre seines Lebens am 22. März 1801, nachdem er einen Monat zuvor, am 24. Febr. 1801, seine Schulmethodus beendet hatte, ein Buch aus dem Geiste des Philanthropinismus, dessen Vorzüge und dessen Mängel deutlich zeigend (vgl. das Urteil Kehrs in seinen Programmen und das sehr abfällige von Harnisch im „Schulrat an der Oder"). Kurze Zeit nach ihm — am 20. April 1804 — starb sein edler Herzog Ernst II.

Im Jahre 1781 ward auf Betrieb des Kanzlers Kramer das Seminar zu Kiel gegründet. Die Reorganisation oder richtiger wol der Anfang einer strafferen Organisation für das Volksschulwesen Schleswig-Holsteins ist auf Christian VI. und seine Schulordnung vom 11. Januar 1745 zurückzuführen; die erste Anregung zur Errichtung eines förmlichen „Schulhalterseminars" gab die von seinem Sohne Friedrich V. edierte Ordnung vom 31. Dez. 1747 in ihrem § 14; die Ausführung der Sache aber nahm viel Zeit in Anspruch, weil man vorsichtigerweise erst das nötige Geld sammeln wollte, und weil man auch sehr lange über die Wahl des Ortes beriet. So geschah es, daß die Gedanken, welche der Freund Egede's und Zinzendorfs gegeben, von Rationalisten ins Werk gesetzt wurden. Das Kieler Seminar, in der ersten Periode seines Bestehens ein Internat, wurde mit der Universität in Verbindung gesetzt. Sein erster Rektor war der Universitätsprofessor Müller, ein Vorkämpfer des Rationalismus, aber ein Meister in der Katechese. „Wenn von einem Kollegio gesagt werden kann, daß es zu unserer Zeit in sich hineingezogen und unser einige wie eingetaucht und eingeweihet habe, so ist das die theoretische und praktische Katechetik bei Professor Müller gewesen," sagt Claus Harms in seiner Selbstbiographie S. 59 (vgl. aber auch ebenda S. 70). Mit Müllers Abgang 1814 begann die Anstalt zu sinken, und 1823 erfolgte ihre unvermeidlich gewordene Auflösung (Wiedereröffnung 1839 in Segeberg). 1782 folgt Neukloster, 1783 Kassel (seit 1835 in Homberg), Eisenach und Bückeburg. In demselben Jahre begannen die Verhandlungen wegen der Errichtung des Seminars in Detmold, welches 1789 eröffnet worden ist

und noch heute besteht. Ebenfalls 1783 wurde das 1806 durch die Franzosen aufgehobene und dann nach Soest verlegte Weseler Seminar eröffnet. Im Jahre 1784 wurde die Stettiner Anstalt und im Jahre 1787 die 1785 zu Friedrichsstadt-Dresden gegründete vom Staate übernommen.

Das kurfürstliche Reskript an das Oberkonsistorium, welches die Gründung des letzteren nach langen Vorbereitungen endlich entschied, ist vom 10. November 1784 und lautet also: „... Inmittelst aber finden Wir allerdings für gut, daß eurem, in Rücksicht auf unser Reskript d. d. 10. Mai 1783 hierbei gethanen Antrage nach im voraus auf Anziehung brauchbarer Schullehrer für die niedern Schulen das Augenmerk gerichtet werde. Wir mögen auch daher geschehen lassen, daß dieserhalb bei der in hiesiger Friedrichsstadt errichteten neuen Schulanstalt ein Versuch, um fähige Subjekte zu Schullehrern auf dem Lande und Unterlehrern in Bürgerschulen zu bilden, bei Gelegenheit des in nurgedachter Schulanstalt einer großen Menge von Kindern zu erteilenden Unterrichts nach erfolgter planmäßiger Einrichtung und Anstellung des hierzu erforderlichen Personales, insofern dazu dasige Fonds, ohne dem Hauptzweck Abbruch zu thun, zureichen, gemacht werde.“ — Die Eröffnung erfolgte Ostern 1785 mit 8 Zöglingen. Die ersten Einrichtungen waren dürftig, und die Vereinigung, richtiger die Anlehnung des Seminars an die mit einer Arbeitsschule verbundene Armenschule und an die sogenannte Real- oder Bürgerschule schuf allerlei Verlegenheiten; so hatte z. B. der Direktor seine Hauptarbeit am Seminar, seine Hauptbesoldung von der Schule. Dinter, dessen Selbstbiographie eine sehr anschauliche Beschreibung der durch ihn berühmt gewordenen Anstalt giebt, sagt in Bezug hierauf: „Ich war ein dreiköpfiges Tier wie der Höllenhund; als Direktor des Seminars stand ich unter Reinhard und Rädler, nachher Kühn; als Rektor der Stadtschule unter Tittmann und dem Pfarrer Bürger, nachher Vogel; als Aufseher der Arbeitsschule unter dem Oberamtmann.“ Lehrgegenstände waren: 1) Anleitung zum verständlichen Bibellesen, 2) christl. Glaubens- und Sittenlehre, 3) Anweisung zum Katechisieren, 4) Übung im mündlichen Katechisieren, 5) Lesen mit Deklamation, 6) deutsche Sprache in Hinsicht auf Rechtschreiben und sich grammatisch richtig auszudrücken, nebst 7) Übungen, seine Gedanken mündlich und schriftlich vorzutragen, 8) Rechnen, 9) Vokalmusik, 10) Klavierspiel, 11) Anfangsgründe der lateinischen Sprache, 12) praktische Beschäftigung in den niederen Schulklassen, besonders zur Erlernung und Übung der Methode, viele Kinder zusammen zu unterrichten, 13) biblische Geschichte mit den nützlichsten Begebenheiten aus der allgemeinen Welt- und besonders der vaterländischen Geschichte und den merkwürdigsten Veränderungen in der christlichen Religion, 14) Anweisung zur Gesundheit, zu sittlichem und gesetzlichem Verhalten mit Darstellung der von der Befolgung göttlicher und landesherrlicher Gesetze abhängenden zeitlichen Vorteile und Strafen im Übertretungsfalle, nebst 15) den gemeinnützigen Kenntnissen aus der Erdbeschreibung, Naturlehre und allgemeinen Haushaltungswissenschaft, 16) Schönschreiben, 17) Handzeichnen, 18) einige Kenntnisse aus der Geometrie, Mechanik und Architektur, 19) Unterweisung in der Baumzucht, im Garten- und Seidenbau. Hierzu kam 1791 als Nr. 20: Anfang der französischen Sprache. Diese wurde auch in die Seminarordnung von 1820 wider aufgenommen, um zu „bewirken, daß die Seminaristen nicht durch falsches Aussprechen französischer Wörter und Namen sich lächerlich machten.“ „Lehrlinge“ waren erst 12, später 24, zu Dinters Zeiten 40 und weiterhin sogar 50, und diese empfiengen während eines dreijährigen Lehrkurses und trotz des Umstandes, daß immer neue Zöglinge hinzutraten, in ein- und demselben Lehrzimmer, ohne jede Klassenabteilung nach Alter, Vorbildung, Leistungen, ein- und denselben Unterricht. Nur die Hingabe der Lehrer vermochte es durchzusetzen, daß trotzdem viele tüchtige und einzelne wirklich ausgezeichnete Lehrer in Dresden gebildet wurden. Schon 1797 wurde eine öffentliche Schlußprüfung angeordnet. Es durften nie mehr als 8 Zöglinge zugleich geprüft werden;

die Prüfung bestand a) in einem Examen über einen Artikel der christlichen Religionslehre, welches das jedesmalige theologische Mitglied der Kommission mit allen 8 Examinanden zugleich hielt, b) in einem „Rechnungsexempel," welches das jedesmalige politische Mitglied der Kommission oder nach dessen Vorschrift der Direktor gleich nach dem Examen aufgab und auf der Stelle ausrechnen ließ, c) in einem Choral nebst dazu gehörigem Vorspiel auf der Orgel, auch einem Verse zu singen, worüber auf Ersuchen der Hoforganist beim evangelischen Hofgottesdienste oder der Kantor an der Kreuzkirche oder ein anderer unparteiischer Musikkenner die Anordnung machte, d) in einer mit Kindern aus der Realschule anzustellenden Katechisation über ein von dem theologischen Migliede der Kommission Tags zuvor aus dem Dresdener Katechismus aufgegebenes Pensum, e) in einem schriftlichen, am Abend des Prüfungstages und am nächstfolgenden Vormittage zu fertigenden Aufsatze. Es ist bezeichnend, daß diese Prüfungsordnung aus jenen 20 Lehrgegenständen nur die 4 elementarsten hervorhebt. Das Ergebnis des Examens wurde durch die drei Zensuren: „gut, vorzüglich, rühmlich" ausgedrückt.

1786 wurde das Seminar zu Ludwigslust in Mecklenburg-Schwerin gegründet; in demselben Jahre stiftete der Konsistorialrat Petersen das Seminarin Tondern (Schleswig) und fundierte dasselbe durch ein beträchtliches Vermächtnis an liegenden Gütern und Kapitalien. Die Mitglieder besuchten die Schulen zu Tondern 3 Jahre lang, empfiengen von dem dasigen Rektor noch eine Nachstunde zur Erlernung der Orthographie und mußten zwei von dem Gründer der Anstalt verfaßte Bücher innerhalb eines Trienniums sicher memorieren. Nur hin und her hatten sie vor der Direktion ihre Pensa aufzusagen.

1787 folgte Altenburg (1858 reorganisiert), 1788 Öhringen im Hohenloheschen, mit nur 3 Schülern in Verbindung mit dem Gymnasium (längst eingegangen), in demselben Jahre in Verbindung mit dem Gymnasium zu Baden-Baden die jetzt in Ettlingen bestehende Anstalt; 1790 Magdeburg (reorganisiert 1824, jetzt in Barby), Jonstrup auf Seeland, 1791 Greifswald (jetzt in Franzburg), 1792 das schon erwähnte Petershagen, Oldenburg, Dessau und Stade (1822 reorganisiert); letzteres noch ganz in den einfachsten Formen; 1793 Greiz im Voigtlande und Hildburghausen; ebenso Brahe-Trollenburg auf Fünen mit 4jährigem Kursus, 2 Jahre für den Unterricht im Christentum, in der Arithmetik und Geometrie, Naturgeschichte, Welt- und biblischer Geschichte; 1 Jahr Methodik und das 4. Jahr für praktische Schulung. 1797 nahm das jetzt in Nossen bestehende Seminar in Freiberg seinen bescheidenen Anfang. Die älteste Urkunde über dieses Institut ist ein Gesuch des Superintendenten und des Rates zu Freiberg an das Oberkonsistorium vom 30. Mai 1807. In demselben wird erzählt, wie der Mittagsprediger, Magister Frisch, 1797 durch einige Schüler des Gymnasiums, welche sich zu Landschullehrern zu bilden wünschten, um einige Anweisung in der richtigen Methode des Katechisierens angegangen worden sei, wie er sich dazu entschlossen, wie auch einige Privatpersonen zur Anschaffung einer zweckmäßigen Büchersammlung und einer Lesemaschine Geld beigetragen, wie die Stände ebenfalls durch die Bewilligung von 100 Thlrn. jährlich die Sache unterstützt, wie endlich auch der Stadtrat es billig gefunden, daß auch er mitwirke, wie er darauf in der Hoffnung eines Gewinnes von wenigstens 50 Thlrn. zum Besten der Anstalt ein Konzert angeordnet, wie aber dasselbe nach Abzug der Kosten nur 2 Pfennige eingetragen, wie er daher diese 50 Thlr. einstweilen vorschußweise bezahlt und „nunmehro dieselben sowol für das vergangene Jahr als für die Zukunft aus dem Vermögen des St. Johannis-Hospitals erbitte."

Es folgen nun bald nacheinander: Weißenfels (1794; eröffnet den 5. Mai d. J.; umgestaltet 1822), Jenkau (1798), Mühlhausen (1800), Ober-Glogau, Westerburg auf Laland und die Privatanstalt des Predigers Reinhold zu Wöldnik in Mecklenburg-Strelitz, die sich jetzt in Mirow befindet (1801), Alfeld (1802), Skarup auf Fünen

und München (1803), letzteres 1811 nach Freising verlegt, Posen (1804; seit 1874 in Rawitsch), Fulda, Marburg (1805; letzteres seit 1836 in Schlüchtern), Borris in Jütland, welches aber 1825 wider aufgehoben wurde, Bamberg und Soest in Westfalen (1806), Lübeck und Amberg, dieses 1824 nach Straubing verlegt (1807), Nürnberg (1809, 1824 nach Altorf verlegt), Braunsberg, St. Matthias bei Trier und Plauen (1810). Es sei endlich noch des Seminars gedacht, welches von 1804 bis 1829 unter dem Namen eines königlichen in Berlin bestanden hat, obgleich es von dem Superintendenten Küster und einigen Schulvorstehern aus eigenen Mitteln ohne Staatsunterstützung unterhalten wurde.

2. a) Von Preußens innerer Erneuerung nach den Schlägen von 1806 und 1807 gieng auch für das Seminarwesen ein folgenreicher Aufschwung aus. Fichte hatte an die Pflicht der Volksbildung und der Jugenderziehung erinnert: andere hatten sein Wort unterstützt und mit ihm auf **Pestalozzi** als auf den Mann gewiesen, von dem zu lernen wäre, wie und was man zu lehren hätte. Noch ehe Napoleon besiegt und der Befreiungskampf ausgekämpft war, giengen, von ihrem Ministerium ausgeschickt, junge Lehrer, meistens Theologen, aus Preußen nach Ifferten, um sich dort für den Seminardienst tüchtig zu machen, so: Henning, nachmals in Breslau, dann in Bunzlau, zuletzt als Direktor in Cöslin im Seminardienst thätig, Dreist, erst in Bunzlau Seminarlehrer und zuletzt Regierungs- und Schulrat in Stettin, dazwischen einige Jahre lang im Unterrichtsministerium beschäftigt, Kawerau, später der Reihe nach Seminardirektor in Jenkau, in Königsberg und in Bunzlau, zuletzt Schulrat in Cöslin, Krätz, beteiligt bei der Reorganisation des Breslauer Seminars und Lehrer an demselben, Rendschmidt, der bekannte Rechenmeister, Lehrer am katholischen Seminar in Breslau, Preuß, zuletzt Seminardirektor in Königsberg, der Verfasser des bekannten Lesebuchs und der biblischen Geschichte, Patzig, später Lehrer in Karalene, Braun, erst in Königsberg Lehrer, dann Direktor in Neuwied, wo er Stiehls Amtsvorgänger war, Steger, erst Seminarlehrer in Jenkau, dann Direktor in Königsberg, Bernhard, zuletzt Regierungs- und Schulrat in Stettin, Hänel, Gymnasial- und Seminarlehrer in Breslau, Verfasser der „freundlichen Stimmen an Kinderherzen", Titze, Lehrer am katholischen Seminar in Ober-Glogau, und Runge († 1887), beteiligt bei der Gründung des Potsdamer Seminars, dann Seminardirektor in Cöslin und zuletzt Regierungs- und Schulrat in Bromberg. Andere ließ die Regierung an der Plamannschen Anstalt in Berlin, welche für den korrektesten Ausdruck von Pestalozzis Ansichten galt, ausbilden. Wie hoch der Staatsrat Süvern den Seminardienst achtete, ergiebt sich aus dem Briefe, in dem er Harnisch am 22. April 1813 von der Landwehr zurückrief. Er schreibt: „Die Seminarlehrer werden mit Fleiß und Sorgfalt vorbereitet und ausgewählt, um Lehrer und Erzieher zu bilden, die in der heranwachsenden Generation eine Volksbildung begründen sollen, welche uns auf immer vor dem inneren Versinken bewahre, wodurch wir mit in die äußere traurige Lage geraten sind, der wir erst eben uns zu entwinden anfangen. An ihnen würden, wenn sie sich den Verteidigern des Vaterlandes anschlössen, nicht einzelne Personen einem einzelnen Geschäft entzogen, sondern alles preisgegeben, was veranstaltet werden muß, um durch die Jugenderziehung dem Volk während des Kampfes um Rettung und Erhaltung in der Gegenwart auch eine bessere Zukunft von innen zu bereiten." Weiter schreibt er: „Fielen Sie oder Henning, Krätz und ähnliche Männer, so giengen in Ihnen die Bildner der Bildner, es giengen in Ihnen die unter, auf welche das ganze Gebäude einer innerlich kräftigen Volkserziehung sich gründen soll, und in Ihren Personen würde das Wol Unzähliger aufs Spiel gesetzt. Denken Sie darum immer so groß von sich, daß es der beste Patriotismus sei, wenn Sie sich nicht eher wagen, als bis die Not fordert, daß wir alle uns in Arme verwandeln." Zur Förderung der Sache wurden fremde Schulmänner berufen; zuerst Zeller aus der Schweiz. Harnisch bot ihm seine Dienste an; er zog aber Grieb aus

Ifferten vor. Das hat ihm doppelt geschadet; einmal nämlich war Grieb der ihm gestellten Aufgabe nicht gewachsen, und zum andern hat Harnisch die Zurücksetzung nie verziehen. Seine Mitteilungen sind die Hauptquellen für die vielfachen Anklagen gegen Zeller, der ja freilich durch manche Sonderbarkeiten seine Erfolge beeinträchtigte, der aber ein reich begabter und ein aufrichtig frommer Mann war (vgl. Dembowski: über Zellers Wirksamkeit in Ostpreußen. Volksschulfreund Bd. 33, Nr. 8). In seine Stelle trat später Dinter aus Sachsen, allerdings mit beschränkter Amtsstellung. Nach Frankfurt, später nach Potsdam kam der Schulrat von Türk aus Vevay (vgl. die betreffenden Artikel).

Neue Seminare wurden errichtet oder alte umgestaltet: in Braunsberg, in Karalene (eigentlich Kumetschen in Ostpreußen 1811), Breslau ev. (1812), Graudenz, Cöslin und Bunzlau (1816), Potsdam, Neuzelle (1817), Neuwied (1819), Bromberg, Erfurt und Mörs (1820). In demselben Jahrzehnt wurden außerhalb Preußens gegründet: Eßlingen 1811 (vgl. den ausführlichen Bericht von d'Autel über die Anstalten zur Bildung künftiger Volksschullehrer ev. Konfession im Königreich Württemberg in den freimütigen Jahrb. I. 127—171), Bautzen, Eisenach (reorganisiert), und Friedeberg (1817), Kaiserslautern (1818), Bensheim (1819), Bromberg, Mirow und Schleiz (1820).

Im Jahre 1818 wurde diejenige Sektion im Ministerium des Innern, welche bis dahin die geistlichen- und Unterrichtsangelegenheiten bearbeitet hatte, zu einem selbständigen Ministerium erhoben, an dessen Spitze gleichzeitig der Minister Freiherr Stein von Altenstein trat.

b) Mutet uns zuweilen das Pathos und das Selbstgefühl, womit in jener Zeit das Volksschul- und namentlich das Seminarwesen betrieben ward, fremd an, so ist doch anzuerkennen, daß damals mit großem Ernst, mit hingebender Treue und in den allermeisten Fällen auch mit großer Selbstlosigkeit gearbeitet worden ist. Auch geben die uns vorliegenden Lehrpläne und Lehrberichte beredte Zeugnisse dafür, daß man bei der Ausführung selbst mit großer Nüchternheit vorgieng. Als ein Beispiel für viele gelte der nachfolgende Lehrplan von Neuzelle, aus welchem außerdem hervorgeht, eine wie klare Einsicht in die eigentliche Aufgabe der Seminare damals bereits gewonnen worden war:

Die gewöhnlichen Unterrichtsgegenstände sind: 1) Religion, zur Bewirkung einer möglichst lebendigen Erkenntnis ihrer Wahrheit und Göttlichkeit, einer fruchtbaren Kenntnis der Schrift und besonders der heiligen Geschichte, sowie der einfachsten Regeln der Schriftauslegung mit vorsichtiger Benutzung der dahin einschlagenden Hilfsbücher, und überall mit Hindeutung auf den praktischen Wert der biblischen Lehren. Überhaupt muß die ganze Behandlung der Seminaristen dahin abzwecken, einen frommen Sinn in ihnen hervorzubringen und zu nähren; die Lehrstunden jedes Tages müssen mit einer kurzen religiösen Feier anheben und beschließen, die Sonntage müssen heilige Tage sein, und auf die zweimalige Abendmahlsfeier des Seminarii muß mit dem ganzen Ernste der religiösen Andacht vorbereitet werden.

2) Hiernächst ist der Sprachunterricht am wichtigsten. Der Zweck desselben ist, daß die Seminaristen richtig aussprechen, mit Ausdruck und wolgefällig sowol Prosa als Poesie vorlesen und das Erlernte frei und ungezwungen mit Anstand vortragen lernen, welches alles ihr künftiger Beruf notwendig erfordert. Hierauf müssen sie eine naturgemäße Anweisung bekommen, die Regeln der allgemeinen Grammatik sich nach und nach selbst zu abstrahieren, um dadurch zu einer so lebendigen Kenntnis derselben zu gelangen, daß sie das deutlich Angeschaute ihren Schülern wider beizubringen fähig werden. Die Stilübungen, welche hiermit zu verbinden sind, müssen frei bleiben von jeder Art von Künstelei; für künftige Elementarlehrer kann es hierbei nur eine Regel geben, zu allem nämlich, was die Rede darstellen soll, den angemessensten

und einfachsten Ausdruck zu wählen. Die orthographischen Übungen sind unmittelbar hiermit verbunden.

3) Das Rechnen und die Formenlehre sind, wie die Sprachregeln, auf heuristischem Wege zu erlernen, als ein vorzügliches Übungsmittel des Denkvermögens.

4) Das Zeichnen lernen die Seminaristen auf dem naturgemäßen Wege, wobei zuerst die Hand in der Zeichnung regelrechter Linien, Winkel und Figuren, dann das Augenmaß im Treffen richtiger Verhältnisse dieser Figuren und zuletzt beide im Nachzeichnen natürlicher Körper, mit Beziehung auf die Regeln der Perspektive, geübt werden. Auf das Schönschreiben ist jedoch, als auf eine wesentliche Fertigkeit des künftigen Schullehrers, noch besonderer Fleiß zu wenden. Die Handschrift des Seminaristen soll sich durch einfache Natürlichkeit, Leichtigkeit und Gleichförmigkeit empfehlen, wobei auf die Haltung des Körpers und die Hand des Schreibenden vorzügliche Aufmerksamkeit zu richten ist.

5) Der musikalische Unterricht umfaßt Klavier-, Orgelspiel, Gesang und das Blasen der Posaune. Zur Fertigkeit auf anderen Instrumenten wird sich Gelegenheit zwar darbieten, aber diese darf nicht aufgedrungen werden. Die Verteilung des wesentlichen Unterrichts in der Gesanglehre besagt ein besonderer Lehrplan A. Zu dem Klavier- und Orgelspiel sind außerdem 16 Stunden, zu der übrigen Instrumentalmusik täglich eine Abendstunde bestimmt.

6) Von der physischen, mathematischen und politischen Geographie ist alles zu lehren, was zum Gebrauch einer Landkarte, eines Kalenders, eines Globus und zur Kenntnis des Vaterlandes und der vaterländischen Provinz insbesondere erforderlich ist.

7) Naturwissenschaft: a) Naturgeschichte, ohne trockene wissenschaftliche Gliederung, diene destomehr zur Erhöhung des religiösen Gefühls und zur Erklärung der Bibel, auch nebenbei zur Belehrung über Nutzen und Schaden der Naturerzeugnisse. Hierher gehören auch allgemeine anthropologische Gegenstände. b) Naturlehre: Nur das Verständnis über die allgemeinen Naturkräfte, anschaulich gemacht durch einfache Experimente.

8) Geschichte. Das Fachwerk derselben wird dem Gedächtnis tief eingeprägt, biblische Geschichte in den beiden Kursen mit möglichster Vollständigkeit behandelt, nicht im trockenen Chronikenstil, sondern überall, um es sichtbar zu machen, wie die großen Männer unseres Geschlechts die Ratschlüsse der Vorsehung vollzogen und unter ihrem Einflusse selbst das Böse zum Beförderungsmittel des Guten sich gestaltete. Diese Gegenstände werden den besten Stoff zu schriftlichen Aufsätzen der Zöglinge liefern.

9) Gymnastische Übungen auf dem Turnplatze sind um so nötiger, da die meisten Seminaristen vom Lande kommen und ein fortwährendes, angestrengtes Stubenleben ihrer Gesundheit Gefahr drohen würde.

10) Didaktik und Schulmeisterklugheit gehört für die Gereifteren; die letztere bloß für die bald Austretenden. — Zur Seite gehen diesen Unterrichtsgegenständen jederzeit die praktischen Übungen in der Übungsschule.

11) Zur Erlernung eines mechanischen Nebengeschäfts in den Freistunden des Wintersemesters, besonders im Tischlern, Drechseln, im Korb- und Strohflechten u. dgl., wodurch in der Folge den gering besoldeten Schullehrern Gelegenheit zu einigem anständigen Nebenverdienst gegeben werden kann, wird sich entweder sogleich oder wenigstens in einiger Zeit Veranlassung darbieten lassen.

12) Zur Gärtnerei hingegen können und sollen die Seminaristen sogleich im bevorstehenden Frühjahre Anleitung erhalten, da es weder am Lokal, noch am Lehrmeister dazu fehlt. Hiermit werden gleich praktische Versuche in der Bienenwirtschaft zu verbinden sein, wozu einige Seminaristen Vorkenntnis mitzubringen pflegen.

Alle diese Lehrgegenstände sind so zu behandeln, daß sie dem Seminaristen vollkommen klar werden und bei dem von ihm selbst zu erteilenden Unterricht seine beständigen Leiter bleiben können.

c) Die Leitung des preußischen Seminarwesens lag 1821—1827 in der Hand des Geheimen Rates Dr. Ludolf Beckedorff, dessen Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens 1825—1827 ein treues Bild sowol von dem, was er gewollt, als von dem, was er erreicht hat, geben. In dem 1. Bande derselben S. 97—148 findet sich eine ausführliche Denkschrift über die preußischen Schullehrerseminare. Er beginnt: „Um gute Schulen zu bekommen, muß man gute Lehrer haben." Zu einem guten Lehrer aber gehöre mancherlei, nämlich 1. Kenntnisse, bei denen es aber nicht sowol auf den Umfang, sondern darauf ankomme, daß sie gründlich, sicher und zusammenhängend seien, 2. Lehrgeschick, welches sich entwickele aus der Anlage durch Übung nach der Regel, 3. Neigung, 4. Gabe der Erziehung, welche für den Lehrer zugleich Hauptzweck und doch auf gewisse Weise Nebengeschäft sei, und welche daher Beobachtungsgabe, Kenntnis des menschlichen Herzens, heiteres, offenes Wesen, Ruhe, Besonnenheit und Festigkeit erfordere. Das sei eine Gabe, gegründet in einem glücklichen Naturell, gebildet durch Erfahrung und Nachdenken; 5. gottesfürchtige Gesinnung, die ohne Demut, Genügsamkeit, Ergebung und Entsagung nicht bestehen kann, 6. frommer Wandel, 7. Klugheit und 8. Leibesgesundheit. In diesen Eigenschaften des Lehrers ist der Maßstab für die Anforderungen zu finden, welche an die Schullehrerseminare gemacht werden müssen. Diese sind bestimmt, junge Leute, welche natürliche Gaben und eine genügende Grundlage in Kenntnissen besitzen, mit allen den Eigenschaften möglichst auszurüsten, die dem Lehrer in seinem Berufe unentbehrlich und nützlich sind. Es sollen in ihnen die künftigen Lehrer den theoretischen Unterricht zur Überlieferung des Lehrstoffes, die praktische Übung zur Mitteilung der Lehrfertigkeit und die Disciplinarverfassung zur Befestigung des Sinnes und Wandels finden. Eine allgemeine Norm, wie ein Schullehrerseminar in allen seinen einzelnen Beziehungen eingerichtet werden müsse, läßt sich nicht geben. Das Bedürfnis der Schulen, für welche die Lehrer erzogen werden, regelt die Anstalt, in der sie gebildet werden. Beckedorff warnt vor dem zu hohen Ziele des Unterrichts; Religion, Muttersprache, Schreiben, Rechnen und Gesang sind ihm die Hauptsachen. Stadtschullehrer und Rektoren sollten lieber studierte Männer werden; nur das Stettiner Seminar solle dereinst ausschließlich Stadtschullehrer bilden (dasselbe ist nie dazu gekommen, es befindet sich jetzt in Pölitz), und das in Magdeburg (jetzt in Barby) könne dem allesfalls nachkommen. Hierauf gruppiert er die 28 Hauptseminare Preußens, von denen 15 rein evangelisch, 6 rein katholisch, 6 simultan seien, und zu denen noch etwa 10 Nebenseminare kommen (von den 6 simultanen wurden später 3 rein evangelisch: Marienburg, Bromberg und Erfurt, 2 katholisch: Posen und Graudenz, das 6., Jenkau, besteht längst nicht mehr als Seminar). Fünf Seminare seien mit Erziehungsinstituten verbunden, und es sei Ziel, diese zu Vorschulen zu machen; alle haben Übungsschulen. Diese haben entweder ihre eigenen Vorsteher oder werden von den Seminarlehrern bedient. Hinsichtlich der Dauer des Aufenthalts und der Klassenabteilung herrsche noch Mannigfaltigkeit. Die meisten haben zweijährigen Kursus, einige dreijährigen, und dies scheine das Vorzügliche. Das erste Jahr wird dann vorzugsweise für die Unterweisung und Grundlage in den unentbehrlichsten Kenntnissen bestimmt; im zweiten wird auf diesem Fundamente weiter gebaut und werden die Realien hinzugefügt; das dritte gehört der praktischen Vorbereitung, den eigenen Übungen der Zöglinge und der Ergänzung etwaiger Lücken. Nur wenige Seminare seien noch ohne eigenes Gebäude; die meisten seien Internate, dadurch werden Nahrungssorgen der einzelnen, unangenehme Berührungen mit Gastwirten und nachteilige Bekanntschaften im Orte verhütet. Überall gebe es Mittel für die Unterstützung der Seminaristen. Jedes Seminar solle

seinen eigenen Direktor haben, womöglich einen ordinierten Geistlichen. In Stettin, Magdeburg und Erfurt seien die Leiter zugleich Mitglieder der Provinzialbehörden, und es sei zu wünschen, daß dies auch an andern Orten Platz greife. Die Wahl der Lehrer und Direktoren habe sich das Ministerium vorbehalten und wende große Sorgfalt darauf. Die designierten Lehrer werden durch Benefizien in den Stand gesetzt, vor ihrem Amtsantritt den Seminardienst in den besseren Anstalten kennen zu lernen. Die Zahl der Lehrer richte sich nach dem Bedürfnis der Anstalt. Als Regel gelte: soviel Klassen, soviel Hauptlehrer. Zur Ausbildung von Zeichen- und Gesanglehrern sei in der Hauptstadt selbst Veranstaltung getroffen, wo Maler Peter Schmidt und Professor Logier die betreffende Unterweisung gaben. Auch der Obstbaumpflege werde Sorge zugewendet.

Wir finden hier die Hauptsachen von dem, was die preußische Seminarverwaltung bis in die neueste Zeit herein charakterisiert: die Übungsschule, den dreijährigen Kursus, die Instruktionsreisen der Lehrer, die Internatsverfassung.

Hierauf folgt die Statistik der einzelnen Anstalten, zu deren Unterhaltung der Staat damals 99 815 Thlr. 17 Sgr. 11 Pf. verwandte, und in denen 1500 Seminaristen ihre Ausbildung empfiengen (im Jahre 1870 hatte die preußische Monarchie 4786 Seminaristen, wovon 924 auf die neuen Provinzen kommen, so daß für den Umfang der damaligen Monarchie 3862 zu zählen sind).

Wir finden in den Jahrbüchern von Beckedorff auch sonst eine reiche Fülle wertvolles Stoffes, Abhandlungen über die Aufgabe der Volksschule und insbesondere über einzelne Lehrgegenstände, Berichte von Superintendenten über ihre Bemühungen um Förderung von Lesevereinen und Konferenzen für Lehrer; Denkschriften über Waisenhäuser, über das Verhältnis der Juden im preußischen Staate, über die Anstalten zur Rettung der verwarlosten Kinder, ganz vorzüglich aber Berichte über die Arbeit der Seminare; so über Brühl von Schweizer II, 193; Soest von Ehrlich II, 283; die Normalschule in Münster vom dasigen Konsistorium II, 274; das Reglement für das evangelische Schullehrerseminar zu Mörs, dessen Direktor Diesterweg war, I, 152; die Hausordnung für die Zöglinge des Schullehrerseminars zu Breslau I, 179; Bericht von Harnisch in Weißenfels über die Bewirtschaftung der Gärten beim dortigen Seminar durch Seminaristen I, 201; desgl. von Hientzsch über Breslau V, 203; Rede Zerrenners bei Entlassung der Magdeburger Seminarabiturienten I, 233; Berichte über Erziehungsanstalten als Vorbereitungsanstalten für Seminarien, über die kleinern Bildungsanstalten, über das Lastadiesche Seminar zu Stettin und das Otto-Stift bei Pyritz; VI, 1—85. Im siebenten Bande ist eine sehr gründliche und ausführliche Abwehr der Angriffe, welche in der „Kritik der Schulen und der pädagogischen Ultras“ von Eduard Glanzow gegen die Volksschule gerichtet waren. Es ist beachtenswert, daß sich hier die Angriffe der Ultras von der rechten Seite noch gegen die Schule allein und noch nicht, wie zwanzig Jahre später, vorzugsweise gegen die Lehrerbildungsanstalten richteten.

Eine Ergänzung der in den Jahrbüchern enthaltenen Mitteilungen geben die Programme, welche einzelne Seminardirektoren (z. B. Kawerau in Jenkau, Hoffmann in Bunzlau) fortlaufend, andere wie Hahn in Erfurt, Harnisch in Weißenfels, Striez in Potsdam bei besonderen Anläßen herausgaben.

Unter diesen Umständen konnte das preußische und in ihm das deutsche Seminarwesen kaum ein härterer Schlag treffen, als Beckedorffs Übertritt zur römisch-katholischen Kirche (1827), der dessen Enthebung von dem bisherigen Amte nach sich zog.

d) Im Jahre 1826 hatte der Minister noch zwei wichtige von Beckedorff bearbeitete Erlasse veröffentlicht, welche über die Anstellungsfähigkeit der Schulamtskandidaten und die von diesen abzulegenden Prüfungen Bestimmungen trafen. Nach Beckedorffs Abgange ermangelte das preußische Seminarwesen 17 Jahre lang einer

festen, fachkundigen Leitung. Der Oberlehrer Dreist aus Bunzlau, welcher als Hilfsarbeiter in das Ministerium trat, um Beckedorffs Geschäfte weiter zu führen, bewältigte die Arbeit nicht und gieng 1832 als Schulrat nach Stettin; nach ihm bearbeiteten die Gymnasialpädagogen Dr. Kortüm und Dr. Eilers die Seminarsachen im Ministerium nebenher, und erst 1844 fanden die Seminare in Ferdinand Stiehl (1812—78) wider einen Mann, der mit der klaren Einsicht in seine Aufgabe und dem sichern Blicke auf sein Ziel einen festen Willen verband. Neue Anstalten waren in den Jahren von 1820 bis 1827 entstanden: 1821 Garbelegen (Osterburg), Bensheim; 1822: Stade; 1823: Magdeburg (Barby), Brühl, Mörs, Lauingen, Straubing; 1824: Osnabrück, Altorf, Gmünd, Karlsruhe; 1825: Büren, Dresden (Fletcher); 1826: Eisleben, Pyritz; 1827: Hildburghausen.

Die Geschichte der Jahre von 1827 bis 1848 (wir nehmen wol am besten diese Grenze) beginnt mit hoffnungsreichen Friedenstagen und einer Zeit lebendiges Regens. Rossels Monatsschrift, Diesterwegs Rheinische Blätter, Harnischs Volksschullehrer (Fortsetzung des Schulrates a. d. O.), und andere Blätter vereinigten die strebsamsten Männer. Mit welcher Liebe dieselben arbeiteten, und wie diese Liebe weiter zündete, erfahren wir z. B. aus der Beschreibung, die Diesterweg in den Rheinischen Blättern von dem Eindrucke giebt, den Denzels Thätigkeit in Idstein auf ihn gemacht habe. Ein junger Lehrer an der Musterschule zu Frankfurt a. M., war er nach Idstein gekommen, wohin der berühmte Reorganisator des württembergischen Schulwesens eingeladen worden war, um jungen Lehrern Vorträge zu halten und das neue Seminar einzurichten. Er hatte damals weder Kenntnis von den Arbeiten der Volksschule, noch Interesse für sie, ist aber, wie er versichert, durch Denzel gewonnen worden und hat von ihm die Richtung empfangen, die sein weiteres Leben bestimmte. In jener Zeit waren die Gegensätze, die uns heute vielfach trennen, noch nicht in das allgemeine Bewußtsein getreten; der Eudämonismus der Philanthropisten beherrschte in weitem Umfange auch die Kreise, die sich später von ihnen trennen mußten. Es war demnach die Errichtung und Pflege von besonderen Lehrerbildungsanstalten für Armenschulen, wie in Beuggen (Zeller, 1820), für Förderung des Rettungswerkes an den Verwarlosten, wie in Düsselthal (Graf v. der Recke, 1822), und im Rauhen Hause (Wichern, 1833) zu Horn bei Hamburg, nur ein Einstimmen in den allgemeinen Einklang, das aus größerer Tiefe kam.

Aber mehr und mehr machten sich auch im Seminarwesen die Gegensätze der Zeit fühlbar. Auf der einen Seite das Drängen auf Verstandesbildung, oft weit über die natürlichen Grenzen des Seminars hinaus; auf der andern eine mit reizbarem Argwohn gegen jedes liberale Streben gepaarte Betonung der Gemütsbildung und in derselben des Faktors der kirchlichen und staatlichen Ordnung. Zunächst ergab sich daraus eine große Ungleichmäßigkeit und Ungleichartigkeit der Arbeit in den einzelnen Seminaren Deutschlands, welche durch den Mangel an Konzentration, der sich in der Unterrichtsweise jener Zeit zeigte, noch gesteigert wurde. Eisenlohr hat jener Vielgestaltigkeit in seinem trefflichen Buche: Die „Schullehrerbildungsanstalten Deutschlands“ (Stuttgart 1840, S. 128—173 und 212—325) den Spiegel vorgehalten. Von preußischen Seminarien stehen auf seinem Verzeichnis nur Erfurt, Eisleben und Weißenfels, alle drei von demselben Provinzialschulkollegium, also nach gleichen Grundsätzen geleitet; wenn nun schon diese nicht überall übereinstimmen, so läßt sich leicht denken, daß die Heranziehung der anderen preußischen Seminare die Musterkarte noch bunter gemacht haben würde; und es darf wol als Thatsache gelten, daß sich außerhalb Preußens eine solche Ungleichartigkeit doch nicht erzeugt hätte, wäre dort nach gleichmäßigen Regeln verfahren worden. Einige Beispiele mögen das Gesagte veranschaulichen. a. Stundenzahl für die einzelnen Gegenstände; die Klassen sind aufsteigend geordnet. 1) Religion. Altorf 3. 5. Kaiserslautern 4. 4. Karlsruhe 5. 6. Idstein 3. 4. 3. Weimar 5. 6. Eisenach 5. 6.

Schlüchtern 8. 6. Weißenfels, Erfurt und Eisleben je 6. 6. Dresden=Friedrichsstadt je 4. Eßlingen je 4. Es sind also von 3 bis 8 Stunden fast alle Zwischenstufen vertreten. 2) Deutsche Sprache. Altorf je 4. Kaiserslautern 7. 3. Karlsruhe 7. 5. Idstein 10. 8. 6. Weimar 7. 2. Eisenach 5. 2. Schlüchtern 6. 2. Weißenfels je 8. Erfurt 11. 4. Eisleben 6. Friedrichsstadt=Dresden 3. 4. 4. Eßlingen 8. 7. 6. 3) Realien, d. h. Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung, Naturlehre. Altorf 4. 4. Kaiserslautern 8. 8. Karlsruhe 5. 8. Idstein 4. 7. 2. Weimar 6. 6. Eisenach 6. 4. Schlüchtern 4. 8. Weißenfels 5—6. 3—4. Eisleben 6. Erfurt 7. 2. Friedrichsstadt=Dresden 4. 3. Eßlingen 7. 6. 6. 4) Schulkunde. Karlsruhe 0. Altorf 1. 3. Kaiserslautern nur in I. 6—8. Idstein 2. 2. 3, sodann 8 St. praktische Übungen u. s. w. b. Die bezeichneten Hauptfächer zersplittern sich vielfach und treten unter den verschiedensten Bezeichnungen auf. Der Religionsunterricht erscheint als allgemeine Religionslehre in 2 Stunden neben 1 Stunde konfessioneller Religion in Idstein; sonst kommen vor: biblische Geschichte, Bibelkunde, Einleitung in die biblischen Bücher, Bibelerklärung, Sittenlehre, Katechismus, Christenlehre, Bibellehre, Religionslehre, Religionsgeschichte, Kirchengeschichte. — Der deutsche Sprachunterricht teilt sich in deutsche Sprache, Denkübungen, Satzbildung (in Karlsruhe, wo in derselben Klasse außerdem Sprachlehre gelehrt wird); Aufsätze, Lesen, freies Erzählen, Deklamieren, Orthographie, Stilistik und Stilübungen, Begriffserklärung, Analysierübungen, Bekanntmachung mit Volksschriftstellern, Rezitieren mit dem Nötigen des Versbaues, Logik, Denklehre. — Der Unterricht in der Schulmeisterkunde, wie sie Eisenlohr nennt, erscheint als Pädagogik und Methodik, Taubstummenunterricht, Seelenlehre, Anthropologie, Schullehrerberuf, Schulmeisterkunst, Psychologie (Fletchersches Seminar in Dresden, und ebenda:), Anweisung zur Führung eines Schulamtes. Die Gesamtzahl der Stunden in der Oberklasse schwankt zwischen 20 und 32 mit Ausschluß des praktischen Musikunterrichts. Die lateinische Sprache ist in Weimar obligatorischer, in Dresden wie die französische fakultativer Lehrgegenstand.

Daß die Methoden des Unterrichts noch viel weiter auseinander gegangen sind, ist selbstverständlich. Nicht einmal in äußeren Dingen, wie in der Bestimmung des zur Aufnahme nötigen Alters, herrschte Übereinstimmung. Natürlich gewann unter diesen Umständen allmählich diejenige Richtung das Übergewicht, welche den Seminarunterricht in der Menge der Gegenstände dem der neu aufkommenden Realschulen, in der Behandlung derselben dem der Gymnasien möglichst näherte; und unter den Zöglingen der Seminare bildete sich immer mehr jene Selbstgefälligkeit und Selbstüberschätzung aus, die man seitdem so oft Lehrern wie Zöglingen der Seminare mit einseitiger Übertreibung, aber doch nicht überall grundlos vorgeworfen hat.

e) Während nun die Seminare, ihre Lehrer und ihre Zöglinge, auf den beschriebenen Wegen selbstzufrieden weiter giengen, zog sich ein Gewitter über ihnen zusammen, von dem sie selbst keine Ahnung hatten; es entstand eine sich allmählich bis zur Erbitterung steigernde Verstimmung gegen diese Anstalten selbst. Es ist kaum zweifelhaft, daß Eilers recht hat, wenn er schreibt: „Ich habe Ursache zu glauben, daß der Minister von Altenstein schon geraume Zeit vor seinem Ableben die Unzweckmäßigkeit der Schullehrerseminarien in ihrer von ihm selbst angeordneten Einrichtung erkannte; wenn aber einmal große Institute im Leben gewurzelt und mit vielen verschiedenartigen Interessen verschlungen sind, so ist es äußerst bedenklich, radikale Veränderungen mit ihnen vorzunehmen" (Zur Beurteilung des Min. Eichhorns S. 117). Zur Verschärfung dieses Gegensatzes trugen namentlich zwei im Lehrerstande hochangesehene Schulmänner bei, deren sonstige große Verdienste um Seminar= und Volksschulwesen bei allen Sachkundigen unbestritten sind: Harnisch und Diesterweg. Ihre Wege giengen von dem gleichen Ausgangspunkte inniger Verehrung für Pestalozzi aus; aber ihr Lebensgang führte sie weit auseinander, den einen als „Pietisten" in eine reich dotierte Landpfarre, den andern als „Radikalen" auf die Bänke der Linken

des preußischen Landtages. Wie immer, misliebig und unbequem wurden beide. Harnisch war, nachdem er seine pädagogische Richtung am Plamannschen Institute zu Berlin empfangen hatte, Dirigent des evangelischen Seminars zu Breslau geworden und hatte dort in den Jahren von 1810 bis 1820 im engen Verkehr mit den Männern gestanden, die an den Befreiungskriegen hervorragenden Anteil nahmen. Wider seinen Willen wurde er wegen seiner turnerischen Bestrebungen als Direktor nach Weißenfels versetzt. Spätere Aussichten auf Versetzung in einflußreichere Stellen zerschlugen sich, und so suchte er denn Ersatz in einer wunderlichen Geschäftigkeit. Er wandte sich mit Zuschriften und Reformvorschlägen an die Behörden; die ersteren enthielten meist eine herbe Kritik der bestehenden Verhältnisse; die letzteren giengen in der Regel darauf aus, den Amtskreis der Seminardirektoren ins unbestimmte zu erweitern und diese von ihrer nächsten Bestimmung abzulenken. Zum Beweise von den Anträgen nur die zwei: die Errichtung einer königlichen Schulbuchhandlung, welche den Verlag und Verkauf der Schulbücher monopolisierte, und die kirchliche Ordination der Seminardirektoren als solcher.

Diesterweg kam 1832 aus Mörs nach Berlin, aus einem Internate, in dem seine lebhafte Natur sich allseitig bethätigen konnte, an ein eben erst im Entstehen begriffenes Externat, dessen gedeihliche Entwickelung nur einem Manne gelingen konnte, welcher viel Geduld und Weltklugheit besaß; er kam aus dem traulichen Freundeskreise in die Einsamkeit der großen Stadt. Er suchte allerdings weder Rang- noch Gehaltserhöhung; im Gegenteil, selbst die Direktoratsgeschäfte waren ihm unbequem; er wollte Lehrer und Schriftsteller sein, vielleicht auch Redner, aber in diesen Eigenschaften wollte er in weite Kreise hin und frei wirken. Einzelne seiner Reden und kleinen Schriften machten ihn den regierenden Kreisen unbeliebt, selbst verdächtig; man fieng an, ihn zu beobachten. Seine oft rücksichtslosen und unvorsichtigen Äußerungen wurden bis an die höchste Stelle getragen, wurden Gegenstand amtlicher Verhandlung; so wuchs der gegenseitige Argwohn, die Verstimmung der einen gegen die andern, und das Mistrauen gegen den gefeierten Seminardirektor verwandelte sich unmerklich in ein solches gegen das Seminarwesen überhaupt und bewirkte zum mindesten die Ablehnung aller Anträge, die auf Vermehrung der Seminare oder auf kräftige Förderung der bereits bestehenden gerichtet waren.

Am schwersten hat darunter das Berliner Seminar für Stadtschulen selbst gelitten. Die ersten Anregungen zur Gründung desselben fallen in die Zeit von Dreists Wirksamkeit, und Altenstein interessierte sich lebendig für die Sache. Die Genehmigung zur Errichtung der Anstalt erfolgte durch Kabinettsordre vom 10. September 1826 (Schulz: Schulblatt 1836, S. 62); es heißt dort: „Ich genehmige nicht nur die Einrichtung eines Seminars zu Berlin für städtische Schulen nach dem vorläufig entworfenen Plane, sondern empfehle Ihnen auch dringend, diesem wesentlichen Gegenstande fernerhin Ihre Wirksamkeit zuzuwenden, damit nicht allein das Unterrichtswesen vorzüglich in den mittleren und kleineren Städten verbessert, sondern hierdurch auch der Andrang zu den Gymnasien abgeleitet und die Erteilung des höheren wissenschaftlichen Unterrichts in demselben auf solche Zöglinge beschränkt werde, die dessen für ihre künftigen Verhältnisse bedürfen.“ „Zur Unterhaltung des Berlinischen Seminars für städtische Schulen bewillige ich übrigens den nachgesuchten (! es war also doch nur soviel begehrt worden) jährlichen Zuschuß von zweitausend Thalern.“

Zwei üble Mitgaben empfieng hiernach die junge Anstalt, eine ganz unbestimmte Aufgabe und unzureichende Mittel.

Was für Vorstellungen man sich von der Sache machte, ergiebt sich aus zwei uns erhaltenen Zeugnissen. Harnisch, dem der Minister von Altenstein unter dem 15. Februar 1830 die Leitung des Berliner Seminars antrug, meinte, daß man als Seminaristen zwei Arten von Leuten hineinziehen müßte: a) „ausgezeichnete Zöglinge

der Volksschullehrerseminare, welche schon geamtet hätten, und b) „Abiturienten aus Gymnasien, Studenten, Theologen, Forst- und Baukondukteure, in welchen ein Lehrtrieb wohnte," und daß es Mittel bedürfte, um diese zu unterstützen. Er hatte ein Seminar für Realschullehrer im Sinne und klagt über das „Gegenstemmen" der „strengen Gymnasialpartei" (Standp. S. 405—407). Hergang schreibt 1833: „In Berlin ist eben unter der Direktion des wolbekannten Pädagogen Diesterweg ein Oberlandesseminar errichtet worden, in welche Anstalt die ausgezeichnetsten Zöglinge aus den Seminarien und höheren Bürgerschulen geschickt werden, damit sie zu Lehrern für die übrigen Schullehrerseminarien und für höhere Bürgerschulen gebildet werden" (Zehn Jahre S. 315).

Am 6. Januar 1831 wurde das Seminar mit 17 Zöglingen eröffnet, Provinzial-Schulrat Schulz nahm die provisorische Direktion; eigentlicher Dirigent war der zum zweiten Lehrer berufene Rektor Bormann (der spätere Schulrat), neben ihm arbeiteten technische Lehrer. Noch in demselben Jahre wurde das Seminargebäude in der Oranienburger Straße, das frühere Lokal der königlichen Entbindungsanstalt, erworben. Die Räume desselben nannte Herr Maurice Block (im manuel général de l'instruction primaire 1868. Nr. 29, S. 715): d'affreux trous und in der That sind erst in den letzten Jahren vor der Übersiedelung in das gegenwärtige, mit Internatseinrichtung versehene Gebäude an der Friedrichstraße (22. April 1879) würdigere Unterrichtsräume hergestellt worden. Im Mai 1832 trat Diesterweg ins Amt und fand sehr schwierige, unfertige Verhältnisse vor. Den Zweck der Anstalt hatte eine Verfügung des Schulkollegiums vom 18. Januar 1836 dahin bestimmt: 1) Lehrer für Stadtschulen sowol theoretisch als praktisch auszubilden; 2) die Fortbildung der hiesigen Hilfslehrer durch Lehrkurse und andere angemessene Mittel, namentlich durch die denselben gestattete Benützung seiner Büchersammlung zu fördern; 3) den hier sich aufhaltenden Kandidaten des Predigtamtes Gelegenheit zu geben, sich mit dem Volksschulwesen theoretisch und praktisch bekannt zu machen. Mit dem Seminar wurde eine Schule in Verbindung gesetzt, welche gleichzeitig als Bürgerschule „eine abschließende, vollendete Anstalt" sein und als Progymnasium für die Tertia vorbereiten sollte. So kam ein Seminar zustande, in dessen Übungsschule Latein, Griechisch, Französisch gelehrt wurde, während in seinem eigenen Lehrplan nicht einmal das Französische eine Stelle fand.

Aus dieser Unklarheit und Unbestimmtheit seiner Ziele hätte das Seminar nur durch die innigste Gemeinschaft des Schulrates Schulz und des Seminardirektors Diesterweg herausgearbeitet werden können; aber zwischen diesen beiden Männern trat bald eine sich bis zur gegenseitigen Verbitterung steigernde Verstimmung ein, deren Geschichte von beiden Parteien geschrieben ist (Diesterweg: Geschichte meines amtlichen Schiffbruchs, im Jahrbuch 1851; und Julius Richter: Otto Schulz, ein Denkmal, Berlin 1855).

Im Jahre 1840 erfolgte der Thronwechsel, und es traten jene wetterschwülen Jahre ein, welche der Revolution von 1848 vorangiengen. Ganz besonders richtete sich der Unwille der liberalen Kreise gegen den Kultusminister von Eichhorn und dessen Räte, die unter den beständigen Anfeindungen ihrerseits nicht immer die nötige Ruhe bewahrten, um auch bei Männern anderer Richtung das wirkliche Gute unparteiisch anzuerkennen.

So erklären sich auch die beiden Ereignisse auf dem Gebiete des Seminarwesens, welche damals soviel zu reden gaben: die Auflösung des Breslauer Seminars und der Rücktritt Diesterwegs. Was die erstere anlangt, so geben Scholz: Meine Erlebnisse, Breslau 1861, ein Bericht des Breslauer Provinzialschulkollegiums aus dem Jahre 1849, abgedruckt bei Stiehl, Weitere Entwickelung der Regulative S. 29—32, und eine Entgegnung darauf von K. J. Löschke („Das Streben des evangel. Schullehrerseminars in Breslau") das ausreichende Material für jeden, den diese Dinge noch

interessieren können. Nur eine zweifache Abwehr sei hier gestattet. Die eine gegen Thilo. Dieser sagt (Preußisches Volksschulwesen, Gotha 1867 auf S. 242): „— So kam bald ein heimlicher Schade, grobe Unsittlichkeit, unter die Zöglinge der Anstalt, ja selbst später bis an einen Leiter derselben heran.“ Das giebt ein ganz falsches Bild von der Sache. Die 1841 zunächst wegen eines Kassendefekts von 300 Thalern nötig gewordene Amtsentsetzung eines Direktors steht in gar keiner Beziehung zu der 5 Jahre später erfolgten Auflösung der Anstalt. Den guten Namen des Direktors Gerlach, unter dem diese erfolgte, hat auch der heftigste Gegner nicht anzugreifen gewagt. Die andere Abwehr gegen Wolfgang Menzel, der in seiner Geschichte jener Zeit schreibt: „Die Zöglinge des Breslauer Seminars waren dermaßen gegen das Christentum fanatisiert, daß die Anstalt aufgelöst werden mußte.“ Das ist unrichtig; der Direktor der Anstalt war streng orthodox; der andere Theologe K. J. Löschke, bekannt durch seine wertvollen Beiträge zur Geschichte der Pädagogik des 16. Jahrhunderts, war das nicht; aber er war ein frommer, gläubiger Mann, und ein frommer Mann und ernster Christ war auch der Revisor des Seminars, der würdige Konsistorialrat Michaelis in Breslau. Der Anstoß zur Auflösung (1846) lag in einer Auflehnung der Seminaristen gegen den Direktor Gerlach, deren Veranlassung eine durchaus zufällige war und in keiner Beziehung zu den kirchlich-politischen Fragen stand, die jene Zeit erregten.

Über Diesterwegs Austritt aus dem Amte liegen in den beiden oben genannten Schriften von Diesterweg und Richter die ausführlichen Berichte beider Parteien vor. Er ist nicht, wie später oft behauptet ward, abgesetzt worden. Weder er noch die Behörde haben es auf eine Untersuchung ankommen lassen, sondern Diesterweg hat sein Amt niedergelegt auf Grund eines Abkommens, welches freilich nur im absoluten Staat möglich war, und das später durch die zweite Kammer und zwar, wie Diesterweg selbst mitteilt, gerade durch seine politischen Freunde eine Änderung zu seinem Schaden erfahren hat (Jahrbuch 1851). Dem Verfahren gieng die Revision des Seminars voran. Die Entlassung des Direktors erfolgte durch die nachfolgende Kabinettsordre vom 23. April 1847:

„Auf Ihren Bericht vom 13. d. M. will ich Sie ermächtigen, das Gesuch des Seminardirektors Diesterweg zu Berlin, wonach derselbe aus seinem gegenwärtigen Amte auszuscheiden und unter Fortgenuß seines bisherigen Gesamteinkommens seine Thätigkeit der in der Nähe von Berlin neu zu errichtenden Pestalozzischen Waisenerziehungsanstalt widmen zu dürfen wünscht, unter der Bedingung zu genehmigen, daß er der disciplinarischen Aufsicht der ihm bis jetzt vorgesetzten Behörden auch ferner unterworfen und jederzeit verbunden bleibe, ein seiner Befähigung angemessenes und in Einkommen und Rang seinem bisherigen Amte entsprechendes anderweites Amt, welches ihm übertragen werden sollte, anzunehmen.

gez. Friedrich Wilhelm.

An den Staatsminister von Eichhorn.

Diesterweg hatte schon 1849 die Verwaltung der Schulratsstelle in Marienwerder abgelehnt, 1850 wurde ihm die zu Cöslin angetragen; aber er lehnte widerum ab, und so trat, nachdem er die bei seiner vorläufigen Entlassung von ihm angenommene Bedingung nicht erfüllt hatte, die Pensionierung ein.

Der Eindruck beider Maßregeln war ein sehr tiefer, nachhaltiger, dessen Wirkungen bis an die Gegenwart heranreichen und jedesfalls stand der Gewinn, den sie im Augenblick brachten, in keinem Verhältnis zu dem Schaden, den sie gestiftet haben.

Neue Anstalten sind von 1827 bis 1846 errichtet worden a) in Preußen: Angerburg 1829, Langenhorst 1830 kath., Berlin 1831, Paderborn k. 1832, Paradies k., Heiligenstadt k. 1836, Kammin 1838, Kempen k. 1840 (8. 5 kath., 3 ev.); b) im übrigen Deutschland: Plauen 1835, Eichstedt 1834, Osnabrück

1838, Speier, Meersburg 1839, Bernburg 1841 (jetzt mit Köthen verbunden), Annaberg 1842, Schwabach und Nürtingen 1843, Sondershausen 1844, Koburg 1845.

Der Minister v. Eichhorn berief im Jahre 1844 den Seminardirektor Ferdinand Stiehl aus Neuwied in das Ministerium, wo dieser anfänglich als Hilfsarbeiter und Gehilfe des Geheimen Rates Eilers, aber schon nach kurzer Zeit selbständig das Decernat für das Seminar- und für die Generalia des Volksschulwesens übernahm. Den Fortgang der von ihm selbst in Angriff genommenen Arbeiten unterbrach die Revolution von 1848. Im November 1848 wurde der Ministeraldirektor v. Ladenberg Unterrichtsminister. Dieser gieng sofort an die Reorganisation der Seminare und berief zum Zweck derselben eine Konferenz von Fachmännern. Es traten am 15. Januar 1849 unter Vorsitz des Geheimen Regierungsrates Stiehl zusammen: die Seminardirektoren Hagelweide aus Angerburg, Hentschel aus Graudenz, Kundler aus Kammin, Nitsche aus Posen (kath.), Fürbringer aus Bunzlau, Bormann aus Berlin, Bormbaum aus Petershagen, Köchling aus Büren, Zahn aus Mörs und die Seminarlehrer Rendschmidt aus Breslau (kath.), Hientze aus Berlin (Diesterwegs Schüler), Hentschel aus Weißenfels und Büscher (kath.) aus Kempen.

Sie vereinbarten die nachfolgenden Bestimmungen, die als Programm der vermittelnden Richtung jener Zeit gelten können, gegen die aber Diesterweg seinen Widerspruch in den Rheinischen Blättern des Jahres 1849 bestimmt ausgesprochen hat. Die Thesen lauteten:

1) Der Staat sorgt durch vollständig organisierte öffentliche Seminarien für die Bildung der Volksschullehrer.

2) Jede Provinz erhält die von ihr erforderte Anzahl Seminarien, die aus allgemeinen Staats- oder Provinzialschulfonds unterhalten werden. Ein Seminar soll höchstens 60 Zöglinge haben.

3) Die Seminarien ressortieren zunächst von derjenigen Provinzialbehörde, welche in deren Bezirk das Volksschulwesen beaufsichtigt und leitet.

4) Die Seminarien stehen mit dem Volksschulwesen ihrer Bezirke dadurch in lebendigem Verkehr, daß ihre Lehrer jährlich mit der Besichtigung einer Anzahl Schulen beauftragt, daß bereits angestellte Lehrer, je nach Bedürfnis längere oder kürzere Zeit den Seminarien zu weiterer Ausbildung wider zugewiesen werden, und daß den Schulaufsehern des Bezirks der Besuch der Seminarien zu ihrer Information jederzeit offen steht, dieselben auch zu amtlicher Mitteilung ihrer Erfahrung an die Seminarien veranlaßt werden.

5) Jedes Seminar soll, den Direktor eingeschlossen, mindestens vier ihm allein angehörige Lehrer haben.

Das niedrigste Gehalt für einen Seminarlehrer ist 400 Thlr. jährlich, exklusive freier Wohnung oder Mietsentschädigung.

6) Die Seminarien sind in der Regel in Städten mittlerer Größe anzulegen, die namentlich den vollständigen Anschluß an eine mehrklassige Schule und, wenn möglich, an eine Waisen- oder sonstige Erziehungsanstalt gestatten.

7) Die Seminarien sind in der Regel geschlossene Anstalten, welche als Erziehungsanstalten durch ihre ganze Haus- und Lebensordnung, ohne Abschließung gegen das Leben im Staat, Kirche und Gemeinde, ihre Aufgabe darein setzen, ihre Zöglinge zu einer bewußten und selbständigen Stellung für diese Gebiete des öffentlichen Lebens vorzubereiten. Die Seminarien feiern als Anstalten die kirchlichen und vaterländischen Feste.

8) Die Seminarien sind konfessionell in evangelische, katholische und jüdische, insofern provinzweise ein Bedürfnis für letztere vorhanden ist, geschieden. In jedes Seminar steht indessen auch Mitgliedern anderer Konfession der gastweise Eintritt offen, in welchem Falle Dispensation vom Religionsunterricht eintritt.

9) Wo es das Bedürfnis erfordert, sind die Seminarien so einzurichten,

daß die Zöglinge auch zum vollständigen Gebrauch einer andern, als der deutschen Sprache beim Unterricht angeleitet werden können. In jedem Seminar muß die deutsche Sprache in dieser Beziehung die erforderliche Berücksichtigung finden.

10) Die Seminarien gewähren freien Unterricht, freie Wohnung in der Anstalt, in derselben freie Heizung und Beleuchtung. Für Dürftige und Würdige werden angemessene Unterstützungen ausgesetzt. Einzelne und Körperschaften können Freistellen in den Seminarien gründen und haben für Besetzung derselben das Vorschlagsrecht.

11) In allen Seminarien findet ein wenigstens dreijähriger Kursus statt. Die Aufnahme in ein Seminar hängt von dem Ausfall einer Prüfung bei dem betreffenden Seminar ab. Ausnahmsweise kann nach dem Ausfall der Prüfung auch die Aufnahme in die zweite Klasse gestattet werden. Zur Aufnahme ist ein Alter von mindestens 17 Jahren erforderlich.

12) Die Disciplinarmittel bestehen in Ermahnung, Rüge, Entziehung von Benefizien und Entlassung, welche letztere nur von der vorgesetzten Behörde ausgesprochen werden kann. Die Disciplinargewalt liegt in der Hand des Direktors, welchem das Lehrerkollegium beratend zur Seite steht.

13) Die Seminarien haben jährlich 8 Wochen Ferien, 4 Wochen zusammenhängend, die übrigen 4 Wochen sind angemessen zu verteilen.

14) Für die Präparandenbildung zum Eintritt in das Seminar sorgt der Staat nicht durch besondere Anstalten. Mit keinem Seminar darf eine Präparandenschule verbunden sein. Für die Präparandenbildung wird vom Seminar eine durch die vorgesetzte Behörde zu bestätigende Anweisung veröffentlicht. Regel ist, daß der Präparand sich in einer woleingerichteten Volksschule aushelfend mit beschäftige. Für die Vorbereitung der am besten ausgebildeten Präparanden durch Volksschullehrer werden vom Staate Prämien bewilligt. Für die Organisation der Präparandenbildung im Bezirk sorgen der Schulrat, der Seminardirektor und die Schulinspektoren.

15) In keinem Seminar dürfen für jeden Kursus wöchentlich über 28 Unterrichtsstunden erteilt werden.

16) Die Hauptaufgabe des Seminars erstreckt sich nach den beiden Richtungen, daß die Zöglinge zunächst den für die betreffenden Schulen nötigen Unterrichtsstoff dem Inhalt nach vollständig beherrschen und sich über die Stellung der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander, sowie zu dem Unterrichts- und Bildungszweck überhaupt klar werden, daß dieselben sodann mit den Grundsätzen, nach welchen der Unterricht in einfacher und naturgemäßer Weise erteilt werden soll, theoretisch vertraut gemacht und in der Anwendung der zweckmäßigen Unterrichtsmethode praktisch geübt werden.

Hieraus folgt, daß die Seminarien sich auch der Aufgabe nicht entschlagen können, dem künftigen Lehrer die formale Bildung, welche ihn zur selbständigen Lösung dieser Aufgabe befähigt, und dem Inhalt nach die allgemeine, über die Grenzen der Elementarschule hinausgehende, namentlich auf den ethischen und religiösen Unterrichtsfächern beruhende Bildung zu geben, welche seine Stellung in dem Volke und in der bürgerlichen Gesellschaft erfordert.

Die allgemeine Bildung kann in dem Seminar nicht vollendet und abgeschlossen werden. Die Behandlung der betreffenden Unterrichtsfächer ist die elementarische, und, was den Inhalt betrifft, ist eine solche Auswahl zu treffen, daß in einem, zum vollen und klaren Verständnis gebrachten Kreise des Wissens die Grundlagen gegeben sind, auf welche in sicherer Methode der Lehrer seine Weiterbildung zu bauen imstande ist.

Was dagegen die für die Volksschule gehörenden, von dem Lehrer materiell, didaktisch, methodisch und praktisch vollständig zu beherrschenden Unterrichtsfächer angeht, so ist für diese im Seminar wesentlich der Lektionsplan der Volksschule zu Grunde zu legen, der Unterricht mit der Übungsschule des Seminars in genaue Verbindung zu setzen und im übrigen so zu vertiefen, wie es der Standpunkt und das Bedürfnis angehender Lehrer erfordert.

Die Methode jedes Unterrichtsfaches wird an und mit diesem gelehrt.

Jedes Seminar hat eine Übungsschule, an welcher wenigstens ein Lehrer definitiv angestellt ist.

Was den formalen Zweck des Seminarunterrichts angeht, so soll alles verarbeitet werden, und der Unterricht, von welchem das Diktieren, Abschreiben und Auswendiglernen von Heften auszuschließen ist, durch seine Form und ganze Haltung die Zöglinge zu einem raschen und klaren Auffassen, sowie zu einem sichern Verarbeiten fremder und zu einem geordneten und faßlichen Widergeben ihrer eigenen Gedanken befähigen. Dem Unterricht liegt in der Regel ein gedruckter Leitfaden zu Grunde.

17) Der Religionsunterricht geht über das Bedürfnis der Elementarschule hinaus. Er hat weniger ein Wissen um religiöse Dinge als religiöse Vertiefung und Gründung eines religiös-sittlichen Lebens zum Zweck. Durch eine möglichst sich vertiefende Betrachtung der biblischen Geschichte, der besten und in allgemeiner Achtung stehenden Kirchenlieder und des übrigen Inhalts des gottesdienstlichen Lebens, sowie durch Erklärung der Lehrschriften Alten und Neuen Testaments soll derselbe religiöse Anschauungen und Begriffe wecken, dieselben schließlich in der Erklärung des kirchlichen Katechismus zusammenfassen und zugleich in ihrer konfessionellen Besonderheit nachweisen.

Die Religions- und Kirchengeschichte wird als besonderer Unterrichtsgegenstand in elementarer Form und eben solcher Auswahl gelehrt. Bibelkunde wird nicht als abgesondertes Lehrfach behandelt. Der Religionsunterricht wird mit dem eigenen und dem religiösen Leben in der größeren Kirchengemeinschaft in die richtige Verbindung gesetzt.

Den Mittelpunkt des deutschen Sprachunterrichtes im Seminar bildet die Einführung in ein klares Verständnis und Anleitung zu einer sinnigen Betrachtung des Inhalts der Sprache, in welcher sich die religiöse, sittliche und nationale Eigentümlichkeit und Blüte des Volks abspiegelt. Teile des Sprachunterrichts sind Lesen, Übung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, sowie Einführung in die Erkenntnis der Sprachgesetze. Für diesen Unterricht liegt in jedem Seminar ein deutsches Lesebuch zu Grunde.

Rechnen und Raumlehre. Beide Fächer werden vorzugsweise zur Bildung der Denkfähigkeit und zur Veranschaulichung einer streng und folgerichtig entwickelnden Methode benutzt. In beiden Gegenständen ist zunächst das Ziel der Volksschule zu erreichen, der Umfang für das Seminar aber dadurch nicht abgegrenzt.

Im Schreiben und Zeichnen ist auf der einen Seite der Lektionsplan der Volksschule als Minimum, auf der andern Seite die Rücksicht auf die ästhetische Bildung der Zöglinge maßgebend.

In Geographie, Naturkunde und Geschichte kann der Seminarunterricht weder abschließend, noch bloß übersichtlich den Inhalt zusammenstellend, sondern er muß grundlegend und zur Weiterbildung befähigend verfahren.

In der Geographie genügt eine in das einzelne gehende Heimats- und Vaterlandskunde, Orientierung auf dem Globus und der Landkarte, letzteres mit sicherer Kenntnis vorzüglich der physischen Geographie, und eine daran zu knüpfende Mitteilung der wichtigsten Momente aus der Entwickelung des Handels, der Industrie und Kultur.

Die Aufgabe des Unterrichts in der Naturkunde, d. h. Naturgeschichte, Naturlehre und Himmelskunde, ist durch die veranschaulichte Kenntnis der hervorragendsten Gegenstände und Erscheinungen zur Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit der Natur zu führen.

Für die Geschichte genügt eine Hervorhebung der wichtigsten politischen und kulturhistorischen Momente des Altertums, und vom Mittelalter an eine anschauliche Bekanntmachung mit den wichtigsten und einflußreichsten Personen und Ereignissen aus der vaterländischen Geschichte, in Nachweisung des allgemeinen Zusammenhangs in vorzugsweise gruppierender und biographischer Behandlung, sowie in Anknüpfung an

vaterländische Poesie und Dokumente, die im Volksleben Anklang und Verständnis zu finden geeignet sind. Es wird erwartet, daß in dieser Weise der junge Lehrer bei seinem Austritt aus dem Seminar befähigt sei, sich in vaterländischen Zuständen zu orientieren, und daß er durch diesen Unterricht Lust und Kraft erhalten habe, geschichtliche Werke zu lesen und zu verstehen. Daß ferner in den Seminarien eine klare Einführung in unsere gesetzlichen und verfaßlichen Zustände eintreten muß, unterliegt keiner Frage.

Abgesehen von dem ästhetischen und sittlichen Zweck des Musik- und namentlich des Gesangunterrichts wird die Rücksicht auf den Volks- und Kirchengesang vorwalten, die technische und methodische Fertigkeit, sowie die nötige Kenntnis der Theorie zu erzielen sein.

Der Unterricht in Pädagogik, Didaktik und Katechetik gründet sich auf die einfachen Sätze der Anthropologie und Psychologie, beschränkt sich in der Theorie auf die wichtigsten Grundsätze des Systems und findet seine eigentlichste Berücksichtigung in der vorbildlichen Disciplin und Unterrichtserteilung des Seminars, sowie in dem beaufsichtigten Arbeiten der Zöglinge in der Übungsschule.

18) Jedes Seminar hat einen vollständig eingerichteten Turnplatz, auf welchem geordneter Unterricht in den Leibesübungen, und einen Garten, in welchem Unterricht in dem Gartenbau und in der Obstbaumzucht erteilt wird.

19) Das erste Jahr des Seminarunterrichts wird vorzugsweise zur Ergänzung und Klärung des elementaren Unterrichtsmaterials benutzt; im zweiten Jahre waltet die Einführung in die Unterrichtsbehandlung und das Beiwohnen des Unterrichts in der Übungsschule vor, im dritten Jahre steht die praktische Unterrichtserteilung vorne an.

Durch alle drei Kurse geht der Unterricht in Religion, Geschichte, deutscher Sprache, Musik, Turnen und Gartenbau.

20) Soweit nötig, werden in Universitäts- oder andern geeigneten Städten unter einem dazu zu bestellenden Dirigenten Kurse zur Weiterbildung für solche junge Lehrer, die ein Seminar-Entlassungszeugnis besitzen, eingerichtet. Die Unterrichtsübungen derselben schließen sich an eine städtische Schule unter Leitung des Dirigenten an, unter dessen Anweisung und Leitung die Mitglieder Universitätsvorlesungen und anderen für sie geeigneten und nötigenfalls besonders einzurichtenden Unterricht benutzen. Religionsunterricht wird in diesen Kursen, die für alle Konfessionsverwandte bestimmt sind, nicht erteilt.

21) Wo es das Bedürfnis erfordert, werden vom Staate auch Seminarien für Lehrerinnen eingerichtet, und werden dieselben an Schulen solcher Art angelehnt, für welche sie Lehrerinnen zu bilden haben.

Der Unterrichtsplan derselben richtet sich nach dem Umfange des Unterrichts, welcher durch das Gesetz den Lehrerinnen an den öffentlichen Schulen zugewiesen wird. Die jungen Lehrerinnen wohnen in der Regel nicht zusammen, sondern bei Familien des Ortes. Der wissenschaftliche Unterricht in diesen Seminarien wird vorzugsweise von Lehrern erteilt. An der betreffenden Übungsschule muß eine Lehrerin angestellt sein.

22) Die Aufnahme- und Entlassungsprüfungen der Seminarien finden vor einer Kommission statt, welche aus dem Schulrat, dem Seminarlehrerkollegium und zwei Kreisschulinspektoren, die von den übrigen gewählt werden, besteht. Die Prüfung selbst liegt allein in den Händen der Seminarlehrer. Der Abiturient erhält ein Lehrerzeugnis ohne Nummer.

Die Konferenz hatte keine praktische Folge; Herr v. Ladenberg kam nicht mehr dazu, das von ihm entworfene Unterrichtsgesetz vorzulegen. Er wich der Politik von Olmütz, und der streng konservative Präsident v. Raumer trat an seine Stelle. Dem an sich berechtigten Streben, in der Schule die erschütterte Autorität des Staates und namentlich auch der Kirche wider geltend zu machen, wurden von ihm alle andern

Interessen, politische wie pädagogische, nachgestellt; worauf aus den Kreisen der Schule und ihrer Lehrer vielfach tiefe Erbitterung und unversöhnliches Mistrauen antwortete.

Für die Seminare stand viel zu fürchten. König Friedrich Wilhelm IV. hatte zu den Mitgliedern der Januarkonferenz 1849, als er ihre Sitzung mit seiner Gegenwart beehrte, wörtlich gesagt: „All' das Elend, das im verflossenen Jahr über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüte meiner Unterthanen ausgerottet und deren Herzen von Mir abgewendet haben. Diese pfauenhaft aufgestutzte Scheinbildung habe ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehaßt und als Regent alles aufgeboten, um sie zu unterdrücken. Ich werde auf dem betretenen Wege fortgehen, ohne mich irren zu lassen; keine Macht der Erde soll mich davon abwendig machen. Zunächst müssen die Seminare sämtlich aus den großen Städten nach kleinen Orten verlegt werden, um den unheilvollen Einflüssen eines verpesteten Zeitgeistes entzogen zu werden. Sodann muß das ganze Treiben in diesen Anstalten unter die strengste Aufsicht kommen" ꝛc. ꝛc. Die allgemeine Erwartung war, daß v. Raumer bestimmt wäre, diesen Willen seines Königs auszuführen. Auch der Minister trat wenigstens dem Seminarwesen mit großem Mistrauen entgegen. Es war im Werke, erst neben, dann an Stelle der Seminarbildung die Ausbildung von Lehrern durch Geistliche zu organisieren.

Inzwischen konnte Stiehl dem Minister doch auch Seminare nachweisen, in denen wesentlich nach seinem Sinne, d. i. mit Beschränkung auf den notwendigsten Wissenskreis und mit strengkonservativer Hingabe an König und Kirche, erfolgreich gearbeitet wurde. Solche waren namentlich Münsterberg, Bunzlau, Steinau in Schlesien, Weißenfels und Erfurt in Sachsen und Stettin. Indem das erste der drei berühmten Raumer-Stiehlschen Regulative vom 1. Oktober 1854 wesentlich die Einrichtung dieser Seminare zur allgemeinen Norm erhob, und das zweite derselben dementsprechend die Vorbildung junger Leute fürs Seminar regelte, wandten sie die Gefahr eines völligen Bruches mit der bisherigen Entwickelung des Seminarwesens ab.

Diese Regulative, deren Verfasser, der Geheime Rat Stiehl, sich später wegen der biblisch-paränetischen und pathetischen Sprache auf die damals herrschende Geschmacksrichtung berufen hat, lauten wie folgt:

I. Regulativ für den Unterricht in den evangelischen Lehrerseminarien der (preußischen) Monarchie vom 1. Oktober 1854.

Den Schullehrer-Sem. der Mon. ist seit längerer Zeit, was die Auswahl, Ausdehnung und die Form des von ihnen zu erteilenden Unterrichts, sowie die Erzielung der für ihre Zöglinge nötigen Unterrichtsfertigkeit betrifft, ein möglichst freier Spielraum der Entwickelung gestattet worden. Die Grundlage für diese Entwickelung war im wesentlichen gegeben durch das für das evang. Schullehrer-Sem. in Mörs bei seiner Errichtung erlassene Regl., welches sich in Beckedorffs Jahrbüchern des Preuß. Volksschulwesens (1. Bd. S. 152—179) abgedruckt findet. Die in jener Weise für eine Vielseitigkeit und eine gewisse Vollendung der Methode des Elementar-Unterrichts erzielten günstigen Resultate sind in ihrer Bedeutung für das Schulwesen überhaupt nicht zu verkennen; auf der einen Seite machen sie selbst es aber ebenso möglich, wie die aus der seitherigen mehr subjektiven Entwickelung der einzelnen Anstalten für den Elementar-Unterricht des Volkes sich ergebenden Schwankungen und Gefahren der Abirrung es auf der andern Seite mit Nachdruck fordern, daß für den Unterricht der Sem. auf dem Grunde der gewonnenen Erfahrungen gemeinsame Normen aufgestellt werden, innerhalb deren jeder berechtigten Eigentümlichkeit hinlänglicher Raum zur Weiterentwickelung und Weiterbildung verbleibt. Die Aufstellung solcher Normen ist seit längerer Zeit teils durch eingeholte Gutachten der Prov.-Behörden, teils durch die Organisation, welche neu eingerichteten Seminaren der Mon. gegeben wurde, teils durch das erfolgreiche Arbeiten einzelner Sem. und ihrer Lehrer auf verschiedenen Gebieten des Unterrichts vorbereitet worden. Sie erscheint gegenwärtig umsomehr geboten, als seit dem Erlaß des oben erwähnten Regl. auf den verschiedenen Gebieten des Lebens in Wissenschaft, Staat und Kirche tiefgreifende Entwickelungen stattgefunden haben, deren Einfluß auf den Volksunterricht und auf die Anforderungen an dens. eine Feststellung erheischen, durch welche Abgelebtes und Irriges ausgeschieden wird, Berechtigtes zur Geltung und Gestaltung gelangen kann. Die konfessionellen, provinziellen und sonstigen Besonderheiten des

Volkslebens sprechen ebenso, wie die bewährten Grundsätze der Preuß. Unterrichtsverwaltung gegen Aufstellung eines unbedingten allg. Lehrplans zur mechanischen Befolgung bis ins Detail. Im folgenden aber werden unter Berücksichtigung der seither in der Entwickelung der Sem. hervorgetretenen Ergebnisse, sowie der Ansprüche, welche das Leben an die Sem., als die unmittelbaren Pflanzstätten der Volksbildung, zu machen berechtigt ist, für die Aufgabe und Richtung des Sem.-Unterrichts diej. Grundzüge aufgestellt, welche fortan für die innere Gestaltung der Sem., ihre Beaufsichtigung und Leitung maßgebend sein müssen. Sie sollen in Festhaltung der eigentl. Aufgabe der Elementarschule das für den angehenden Elementarlehrer notwendige und ausreichende Maß der Seminarbildung bezeichnen, welches von den Sem. als das festgestellte Ziel ihrer Aufgabe zu erfüllen ist. Die Grenzen dieser Aufgabe sind der Regel nach nicht zu überschreiten, jedenfalls nicht eher, als das zunächst festgestellte Gebiet der Seminarbildung vollständig durchdrungen, und dessen Inhalt zum wirkl. geistigen Eigentum der Zöglinge geworden ist. Zu solchen Abweichungen ist die besondere Genehmigung des Min. erforderlich.

I. Allgemeine Bestimmungen. Zunächst ist unter Berücksichtigung der faktisch bestehenden Verhältnisse, der nur kurzen Zeit, welche den Sem. zur Bildung ihrer Zöglinge gewährt werden kann, und des Maßes der Vorbildung, mit welcher die letzteren eintreten, als erste und unter allen Umständen zu lösende Aufgabe des Sem.-Unterrichts die anzusehen, daß durch dens. und durch Benutzung der mit den Sem. verbundenen Übungsschule die angehenden Lehrer zum einfachen und fruchtbringenden Unterricht in der Religion, im Lesen und in der Muttersprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlands- und der Naturkunde — sämtliche Gegenstände in ihrer Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule — theoretisch und praktisch befähigt werden. Die unbedingte Erreichung dieses Ziels darf nicht in Frage gestellt oder behindert werden durch den Versuch einer wissenschaftl. Behandlung von Disciplinen, welche mit jener nächsten Aufgabe der Sem. in keinem unmittelbaren Zusammenhange stehen, welche für allgemeinere Bildungszwecke zwar wünschenswert und nützlich, für den Elementarlehrer als solchen aber nicht unbedingt erforderlich sind, und hinsichtlich derer das Seminar sich daher darauf zu beschränken hat, durch elementarische Grundlegung und Behandlung der Anfangsgründe Neigung und Befähigung zum weiteren Studium zu erzeugen. Nicht diej. Bildung, welche in einzelnen Fällen von einem Lehrer für eine gehobene Stadtschule gefordert werden mag; sondern die Bildung und das Können, welches das Schulhalten in der gewöhnl., aus Einer Klasse bestehenden Elementarschule von dem Lehrer erfordert, ist die an allen Zöglingen zu erreichende Aufgabe des Sem. Für beide Arten von Schulen ist dasselbe Maß methodischer und formeller Bildung des Lehrers erforderlich; durch Anlagen und sonstige Verhältnisse begünstigte Schulamts-Kandidaten werden vor oder nach der Seminarzeit Gelegenheit finden, materiell den Kreis ihrer Kenntnisse zu erweitern. Eine tüchtige und wolbegründete Vorbildung für das beschränkte Gebiet der gewöhnl. Elementarschule wird auch den für höhere Stufen des Unterrichts Befähigten zugute kommen; eine vorzugsweise Berücksichtigung der letzteren und ihrer Zwecke bei dem Sem.-Unterricht würde aber das ganze Schulwesen der Gefahr der Verflachung und der Versäumnis des Notwendigen aussetzen. Das in Seminaren mehrfach zur Geltung gekommene Streben, möglichst weite Kreise des Wissens zu ziehen, eine vielseitige allgemeinere Bildung anzubahnen, das eigentlich Elementarische in Stoff und Methode als sich von selbst verstehend vorauszusetzen, widerspricht auf das Bestimmteste dem Zwecke der Seminarbildung. Es muß vielmehr das Unterrichtsmaterial der Elementarschule als ein nach allen Beziehungen zu Durchdringendes und zu Beherrschendes das nächste Gebiet des Sem.-Unterrichts bilden, und es soll die Übungsschule, zumal im letzten Jahre, der eigentl. Mittelpunkt des Sem.-Unterrichts werden. Danach genügt es nicht, daß der Seminarlehrer die betr. Gegenstände vorgetragen, entwickelt und gelegentlich widerholt habe; sondern es müssen Resultate jedes Unterrichts gezogen und bei den Zöglingen in der Art befestigt werden, daß diese imstande sind, selbständig und ohne Hilfe dasj., was sie gelernt haben, widerzugeben, und von dems. in der Übungsschule unmittelbare Anwendung zu machen. Gestatten es Zeit und Verhältnisse eines Sem., unter Festhaltung des hierin angegebenen Ziels noch weitere Kreise des Unterrichts zu beschreiten, so ist hierzu spezielle Erlaubnis erforderlich. Alle Sem. der Mon. haben bereits eigene Übungsschulen. Wo die eine oder andere noch nicht einen selbständigen Lehrer besitzen sollte, der ebenso im Erteilen des Unterrichts und im Schulhalten überhaupt muster- und maßgebend, als soweit allg. gebildet und befähigt wäre, daß er mit dem Sem.-Unterricht selbst in eine ergänzende Wechselwirkung treten könnte: da ist auf die Anstellung eines solchen Bedacht zu nehmen. Die Übungsschule muß der Mittelpunkt sein, um den sich ein großer Teil des Sem.-Unterrichts in den beiden letzten Jahren lebendig gestaltet. Es wird dieses ein geeignetes Mittel sein, um den Sem.-Unterricht vor Abstraktionen

zu bewahren und die Zöglinge sofort zur praktischen Anwendung des theoretisch Erlernten anzuleiten. Zu dem Ende muß sie die musterhafte Einrichtung einer gewöhnlichen Elementarschule haben und in ihrer Einrichtung es möglich machen, daß die Zöglinge die richtige Anschauung von dem Unterricht in einer ein- und in einer mehrklassigen Schule erhalten können. Wenn die Verhältnisse es mit sich bringen, daß ein Sem. eine mehrklassige Schule zu versehen, oder daß dasselbe neben der Übungsschule noch eine sog. Musterklasse oder Schule hat; so mag eine anderweite äußere Einrichtung zwar fortbestehen, die Benutzung der Schule ist aber dem Zweck und Interesse des Sem. gemäß zu gestalten. In der Übungsschule werden die Zöglinge jedenfalls schon vom 2. Jahre ab zuhörend und in äußeren Dingen dienstleistend und im 3. Jahre unter Anleitung und Aufsicht des Lehrers unterrichtend beschäftigt, wobei die Einwirkung des Dir. und der Seminarlehrer auf den Unterricht in der Übungsschule vorausgesetzt und nicht ausgeschlossen wird, daß auch diese in den ihnen zugeteilten Fächern die nötigen Veranschaulichungen und Übungen teils mit kleineren Abteilungen der Schüler, teils in der Übungsschule anstellen, jedenfalls auch von Zeit zu Zeit Musterlektionen abhalten. Selbst für den Fall, daß die Zöglinge nicht in allen Fächern der Übungsschule kursieren könnten, sind sie in jedem der ihnen überwiesenen Unterrichtsgegenstände mindestens 4 Wochen andauernd zu beschäftigen. Der letzte Zweck des Sem.-Unterrichts ist nicht, daß der Zögling lerne, sondern daß durch das im Unterricht vermittelte Lernen und Gelernte Leben geschaffen und der Zögling seinem Berufe gemäß herangebildet werde zu einem Lehrer für evang. christliche Schulen, welche die Aufgabe haben, mitzuwirken, daß die Jugend erzogen werde in christlicher, vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend. Von diesem Standpunkte aus hat in den nachfolgenden Bestimmungen die Aufgabe der Sem., während das Lern- und Wissensgebiet in seiner Ausdehnung auf das Notwendige beschränkt worden ist, für dieses Gebiet aber Klarheit des Verständnisses und Sicherheit des Besitzes gefordert wird, eine tiefere, die ganze Persönlichkeit des künftigen Lehrers nach allen seinen Lebensrichtungen hin erfassende werden müssen. Der Unterrichtsstoff, in seinen christlichen, nationalen und verständig nützlichen Beziehungen ist so zu behandeln, daß er die ganze Anschauungs- und Denkweise durchdringt, einen Einfluß auf das gesamte Geistesleben erlangt, also neben Erweiterung der Bildung und Schärfung des Urteils auf Herz, Gemüt und Charakter bildend einwirkt. Durch diesen Zweck wird die Gestaltung des Sem.-Unterrichts nach zwei Richtungen wesentlich bedingt; zunächst daß der Unterricht konzentriert und zusammengehörige Zweige desselben unter sich und zu der gemeinschaftl. Bildungsaufgabe in die richtige Beziehung gesetzt werden; woraus dann die Notwendigkeit folgt, daß Zusammengehöriges, soweit wie möglich, in der Hand desselben Lehrers liege. Als Regel in dieser Beziehung ist anzusehen, daß der Unterricht in der Religion, Schulkunde und Geschichte Einem Lehrer; in Naturkunde, deutscher Sprache und Lesen; sowie im Rechnen, Raumlehre, Zeichnen und Schreiben je einem andern übertragen, und daß der Musikunterricht in Einer Hand vereinigt sei. — Was die Form des Unterrichts angeht so soll dieselbe zunächst in sittlicher Beziehung mustergebend sein: die Zöglinge der Sem. sind als angehende Lehrer zu betrachten, welche liebevoller Ernst und teilnehmende Hilfeleistung schon in ihrer Vorbereitung gewöhnen soll, die ihnen später anzuvertrauenden Christenkinder ihrem Heiland in Liebe und Treue zuzuführen und sie in der Schule eine Werkstätte des göttlichen Geistes erkennen und verehren zu lehren. Härte und Selbstüberhebung wird daher dem Seminarlehrer ebenso fern bleiben, wie Beförderung der Eitelkeit auf menschliches Wissen. Weiter muß der Sem.-Unterricht im ganzen nach dens. Grundzügen und in seinen begründenden Abschnitten teilweise selbst in der Form gegeben werden, welche die Behandlung desselben Gegenstandes in der Elementarschule erfordert. Er muß überhaupt in seiner Form nach allen Seiten in strenger Festhaltung des Gedankens entwickelnd, die Antworten zum weiteren Fortschreiten richtig benutzend, Schwierigkeiten vermittelnd und verkehrte Auffassungen berichtigend, geistige Zucht üben und, indem der Lehrer in seiner mitteilenden Thätigkeit mehr zurücktritt, die Selbstthätigkeit der Schüler anregend in Anspruch nehmen. Hiernach sind in allen Lektionen rasches und sicheres Auffassen der gelesenen oder vorgetragenen Gedanken, klares und sicheres Verarbeiten, einfaches, richtiges Wiedergeben, also Übung im Verstehen, Denken und Sprechen stets im Vordergrund stehende Gesichtspunkte. Übermaß des Mitzuteilenden, ohne gleichzeitige Verarbeitung und Entwickelung soll nicht die Entfaltung der Individualität hindern, die Produktivität abschwächen und das gesunde Urteil gefangen nehmen. Wo irgend möglich, ist dem Unterricht ein geeignetes Lehrbuch oder ein Leitfaden zu Grunde zu legen. Aufgabe des Lehrers ist es, den Inhalt desselben zu erklären, zu befestigen und durch Verständnis nach allen Seiten anwendbar für den Elementarunterricht zu machen; nicht aber, dasselbe zum Gegenstand der Kritik zu machen, und neben dems. oder abgesehen von dems. ein anderes System vorzutragen. In denj. Fällen,

in welchen zur Zeit noch kein Lehrbuch angewendet werden kann, hat sich der Lehrer auf die schriftl. Mitteilung bestimmter Sätze, auf deren Erläuterung und Befestigung durch den mündl. Unterricht zu beschränken. Das Diktieren oder Ausarbeitenlassen weitläufiger Hefte ist nicht zu gestatten. Als besonders zweckmäßig empfiehlt es sich, die Zöglinge auf geeignete Abschnitte des Unterrichts in einzelnen Fächern sich aus passenden Lehrmitteln so vorbereiten zu lassen, daß sie den betr. Gegenstand selbständig vortragen und nur der Überwachung und Korrektur des Lehrers bedürfen. — Für jeden der beiden unteren Kurse sind wöchentlich höchstens 28, für den obern Kursus 18 Lehrstunden, mit Ausschluß des Unterrichts im Turnen und im Gartenbau, sowie der Beschäftigung in der Übungsschule, anzusetzen. Wo es hiernach nötig wird, ist die Ausdehnung des Unterrichtsstoffes zu beschränken und die freie Verarbeitung und selbständige Aneignung desselben zu fördern. Für jeden Kursus ist der Unterrichtsstoff in bestimmte Abschnitte zu teilen, und für jeden der letzteren ein bestimmtes Zeitmaß festzusetzen, wobei den anzustellenden Repetitionen genügender Raum zu gestatten ist. Wöchentlich werden von jedem Lehrer die durchgearbeiteten Pensa niedergezeichnet; und ist die diesfällige Nachweisung von dem Dir. bei den anzustellenden Quartal- oder Tertialprüfungen, sowie bei außerordentlichen Revisionen als Anhalt zu benutzen. An mindestens Einem Tage in jedem Monate fällt der gesamte Unterricht aus, und sind die Zöglinge anzuleiten, diese freien Tage selbständig zu zusammenfassenden Repetitionen und größeren Arbeiten zu benutzen.

II. Einzelne Unterrichtsfächer. 1. Was bisher an einzelnen Sem. noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie u. s. w. etwa gelehrt sein sollte, ist von dem Lektionsplan zu entfernen, und statt dessen für jeden Kursus in wöchentlich zwei Stunden „Schulkunde" anzusetzen. In dem Sem. ist kein System der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form. Der Unterricht über Schulkunde hat sich vor Abstraktionen und vor Definitionswerk sorgfältig zu bewahren und möglichst praktisch und unmittelbar zu gestalten. Der angehende Lehrer soll durch diesen Unterricht die für ihn erforderl. pädagogische Bildung erlangen und befähigt werden, sich selbst und andern über das Wesen und die Aufgabe seines Berufs bewußte und klare Rechenschaft zu geben. Ein einfaches und bestimmtes Bild von der evang. christl. Schule nach ihrer Entstehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältnis zu Familie, Kirche und Staat darzustellen, wobei die einflußreichsten Schulmänner, namentlich seit der Reformation, ihre Erwähnung und deren Einwirkung auf Gestaltung des Elementar-Schulwesens ihre Darlegung finden können; sowie eine Charakteristik des Lehrers nach seinem christl. und sittl. Standpunkt zu geben, wird eine angemessene Aufgabe für den Unterricht des 1. Jahres sein, während im 2. Jahre die Aufgabe und Einrichtung der Elementarschule, der für sie passende Lektionsplan und die wichtigsten Grundsätze des in ihr statthaften Unterrichts-Verfahrens, der christl. Erziehung überhaupt, und der Schulzucht im besondern ihre Darlegung und Erläuterung finden müssen. Im 3. Jahre sind die Zöglinge mit ihren Pflichten als künftige Diener des Staats und der Kirche, sowie mit den geeigneten Mitteln zu ihrer Fortbildung nach der Seminarzeit bekannt zu machen, und ist im Übrigen die verstattete Zeit hauptsächlich zur Vorbereitung für die Arbeit in der Übungsschule, sowie zur Klärung und Befestigung der in ders. gemachten Beobachtungen und Erfahrungen, soweit beides, mit Ausschluß der Methodik im einzelnen, das Schulhalten und die Schulerziehung angeht, zu verwenden. Als eine wesentl. Aufgabe, dieses sich durch den ganzen Seminarkursus durchziehenden Unterrichts ist die anzusehen, daß die angehenden Lehrer zu einer sicheren Unterscheidung zwischen dem geführt werden, was im Sem.-Unterricht behufs ihrer eigenen Ausbildung als Lehrer gegeben wird, und was seine unmittelbare Anwendung und Widerholung in der Elementarschule zu finden hat. In dieser Beziehung wird ein enges Anschließen an die mit diesem Regul. zu veröffentlichenden Grundzüge für die Einrichtung und den Unterricht der evang. Elementarschulen und eine umsichtige und praktische Benutzung der Übungsschule Lehrer und Schüler der Sem. vor dem Irrtum bewahren, daß die in diesem Regul. für den Umfang des Sem.-Unterrichts aufgestellten Forderungen gleichmäßig ihre Anwendung auf die Elementarschule und den Unterricht der Jugend in ders. finden könnten. Die bisher in den meisten Sem. unter dem Titel „Methodik" gegebene Darlegung der Methode aller Elementar-Unterrichtsfächer hat zur Lösung der Aufgabe, die künftigen Schullehrer zur Aneignung einer sicheren und leicht anwendbaren Behandlung des Unterrichts zu führen, wenig beigetragen. Die unmittelbare Anweisung zu einer guten Methode muß sich zunächst aus dem Unterricht eines jeden Lehrers selbst ergeben, indem, wie bereits bemerkt, der Sem.-Unterricht im ganzen nach dens. Grundsätzen und in seinen begründenden Abschnitten teilweise selbst in der Form gegeben wird, welche die Behandlung dess. Gegenstandes in der Elementarschule fordert. Die Aufgabe des betr. Fachlehrers ist hierbei, die Methode bei seinem Unterricht zum klaren Verständnis der Zöglinge zu bringen und dafür zu sorgen, daß die letzteren in der Übungsschule zur praktischen Beherrschung derselben gelangen. Der Unterricht in der Schulkunde ist daher in diesem Teile darauf zu beschränken, daß der Zusammenhang erläutert wird, in welchem die ein-

zelnen Fächer der Elementarschule unter einander, und die Beziehung, in welcher sie zu dem Gesamtzweck der durch die Schule zu bewirkenden Erziehung und Bildung stehen. Soweit in der Schulkunde auch die Erziehungslehre zu behandeln ist, sind die Begriffe „Erziehung und Schulerziehung“ nicht mit einander zu verwechseln oder in einander aufgehen zu lassen. Was die Erziehung im allg. betrifft, so wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der heil. Schrift enthaltenen, hierher gehörigen Grundsätze ausreichen. Die Lehre von der Sünde, menschlichen Hilfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einiger Hilfssätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf. Das Sem. hat hier nur den richtigen Grund zu legen, der zum Schulhalten befähigt und ausreicht, zugleich aber für mögliches Weiterstudium einen geeigneten Weg zeigt. Anders verhält es sich mit der eigentl. Schulerziehung, und hier müssen die Grundsätze der Disciplin und Didaktik ausführlicher erörtert, zur Anwendbarkeit gebracht und zum sicheren Eigentum gemacht werden. Auch dieser Unterricht wird sich am zweckmäßigsten an die Bedürfnisse der Übungsschule und an die in ihr gemachten Erfahrungen anschließen. Je weniger für den Unterricht in der Schulkunde nach diesen Gesichtspunkten ein vorhandenes Lehrbuch als geeignet bezeichnet werden kann, und je einflußreicher derselbe auf die gesamte Lehrerbildung sein wird; umsomehr darf erwartet werden, daß die Seminarlehrer dem Ausbau dieses Unterrichtsfaches ihre ganze Umsicht und Gewissenhaftigkeit zuwenden und sich zu diesem Behufe namentlich mit den faktischen Zuständen des Volkslebens und der Elementarschule in einem lebendigen Zusammenhang erhalten. Einstweilen werden den Sem. mit Ausschluß des methodischen Teiles die „Lehren und Erfahrungen für christliche Armenschullehrer“ vom Insp. Zeller in Beuggen anzuempfehlen sein; die Seminarlehrer aber werden es sich angelegen sein lassen, das in einzelnen Schriften von Kellner, Goltzsch, Grube, Palmer u. A., sowie in mehreren Zeitschriften, namentlich dem Brandenburger Schulblatt und dem süddeutschen Schulboten zerstreute, hierher gehörige Material zu sammeln und zur Anwendung zu bringen. — 2. Der in den Sem. vielfach unter dem Namen „christliche Lehre“ erteilte Religions-Unterricht, welcher künftig in dem Lektionsplan als „Katechismus-Unterricht“ aufzuführen ist, hat vornehmlich die Aufgabe, durch ein klares und tiefes Verständnis des göttlichen Wortes auf der Grundlage des evang. Lehrbegriffes der eigenen religiösen Erkenntnis der Zöglinge Richtung und Halt, und indem er sie durch jenes Verständnis sich selbst und ihr Verhältnis zur göttl. Heilsordnung erkennen läßt, für ihr ganzes christliches Leben die richtige Grundlage zu schaffen. Derselbe wird in dieser Ausdehnung und in der durch seine Zwecke bedingten Form in der Elementarschule nicht vom Lehrer wider erteilt werden und ist deshalb hinsichtlich seiner Grenzen und seiner Methode nicht den Beschränkungen und Rücksichten unterworfen, wie die meisten anderen, in der Elementarschule widerum vorkommenden Gegenstände des Sem.-Unterrichts. Bei dem Einfluß aber, welchen gerade dieser Unterricht auf das ganze geistige Leben des Lehrers und mittelbar auf den in der Elementarschule zu erteilenden Religions-Unterricht ausüben soll, kommt es, abgesehen von der ihm innewohnenden Überzeugungskraft, Wärme und Eindringlichkeit, besonders darauf an, daß durch ihn sichere und bleibende, mit dem Lehrbegriff der Kirche übereinstimmende Resultate der christl. Erkenntnis erzielt werden. Es versteht sich von selbst, daß die nächste Unterlage dieses Unterrichts die für den Volksunterricht bestimmten symbolischen Bücher der evang. Kirche, der kleine Katechismus Lutheri, beziehungsweise der Heidelberger Katechismus, bilden müssen. Da aber jedenfalls der erstere eine ausführlichere Entwickelung und Erweiterung für den vorliegenden Zweck erheischt, so ist vielfach dieses Weitere dem Vortrag des Lehrers und der freien Verarbeitung der Zöglinge überlassen worden. Wenn auch nicht bei diesem Verfahren unter Umständen ein zu weiter Spielraum für die nicht mehr berechtigte Subjektivität des Lehrers zu befürchten wäre, so ist es doch keinenfalls zu vermeiden, daß auch die von ihm richtig vorgetragene Lehre möglicherweise so vielfach irrtümlich oder halbwahr aufgefaßt und weiter getragen wird, als Zöglinge seinen Unterricht empfangen. Es ist daher erforderlich, dem Religions-Unterricht in den Sem. einen Leitfaden zu Grunde zu legen, welcher dasj. vollständig enthält, was künftigen Schullehrern in bestimmter Fassung zu wissen notwendig ist. Aufgabe des Lehrers ist es, den Inhalt dieses Leitfadens zu erläutern, zum vollen Verständnis der Zöglinge zu bringen und zu ihrem freien geistigen Eigentum zu machen, ohne daß es weiterer materieller Zuthaten von seiner Seite bedürfe. Nach vorher eingeholtem Gutachten des Evang. Ober-Kirchenrats wird daher hierdurch bestimmt, daß zu diesem Behufe der zu Barmen erschienene: „Kleine Katechismus Lutheri als Grundlage einer ausführl. Unterweisung im Christentum“ in die evang. Sem. eingeführt und in der angegebenen Weise als Handbuch für den Unterricht in der christl. Lehre benutzt werde; wobei es sich von selbst versteht, daß der Gebrauch des Heidelberger Katechismus da stattfindet, wo die konfessionellen Verhältnisse seine Anwendung bedingen. Über

den engeren Kreis seiner unmittelbaren Thätigkeit in der Schulklasse hinaus wird von dem evang. Schullehrer mit Recht eine warme und thätige Teilnahme an dem kirchl. Leben der Gegenwart gefordert. Zu dem Ende ist aber für ihn eine Kenntnis von der Vergangenheit der christl. Kirche und von der allmählichen Entwickelung ihrer jetzigen Zustände notwendig. Es hat sich als ein für diesen Zweck fruchtloses Bemühen erwiesen, an der Hand eines Leitfadens oder Auszuges der Kirchengeschichte die letztere in chronologischer Reihenfolge, übersichtlich oder in das Detail eingehend, den Seminaristen vorzutragen. Ein Kursus der Kirchengeschichte kann überhaupt in dem Organismus des Sem.-Unterrichts keine Stelle finden. Der letztere hat die Aufgabe und sich darauf zu beschränken, daß die Zöglinge in angemessener, am zweckmäßigsten biographischer und gruppierender Form mit den wichtigsten und epochemachenden Männern und Thatsachen, sowie in klaren Umrissen mit der Entwickelung der evang. Lehre, des Kultus, der kirchl. Verfassung und des christl. und kirchl. Lebens bekannt gemacht werden, wobei es sich von selbst versteht, daß die apostolische Zeit, die Reformationszeit, die Gegenwart der Kirche und ihre Ausbreitung durch die Mission die vorzüglichsten Ausgangs- und die erfolgreichsten Anhaltspunkte bilden werden, um den künftigen Lehrer für eine freie hingebende Thätigkeit auf dem Gebiete der christl. Bestrebungen für Heiden- und innere Mission, für Armen- und Verlassenen-Pflege und ähnliche Zwecke mit der erforderl. Einsicht und Liebe auszurüsten. In letzterer Beziehung wird weniger eigentlicher Unterricht, als Einführung in die Kenntnis der thatsächl. Verhältnisse und Zustände durch Mitteilung aus dahin einschlagenden Schriften und Verwendung derselben für die Privatlektüre, sowie Übung und praktische Beteiligung an der Ausführung der betr. Ideen der Weg sein, welchen die Sem. einzuschlagen haben; weshalb es auch nur erwünscht sein kann, wenn die Sem. als solche lebendige Glieder der Vereine für Mission und verwandte Bestrebungen sind. So lange behufs der Einführung in die Zustände des kirchl. Lebens nach den angegebenen Grundsätzen ein besonderer Leitfaden noch nicht vorhanden ist, können die Calwer Kirchengeschichte, sowie die Geschichte der christl. Kirche von Leipoldt zu teilweiser Erreichung des Zweckes mit Nutzen gebraucht werden. Wenn nach diesen Gesichtspunkten der Religions-Unterricht in den Sem., soweit er vorzugsweise die eigene, christl. Bildung der Zöglinge im Auge hat, zweckmäßig eingerichtet und in diej. Grenzen zurückgeführt ist, deren Gebiet der Sem.-Unterricht wirklich durchdringen und ausfüllen kann: so wird es weiter darauf ankommen, diesen Unterricht zu der Aufgabe und zu den Zwecken des Religions-Unterrichts in der Elementarschule, sowie zu dem wirkl. Inhalt des evang. christl. Volkslebens in eine unmittelbarere Beziehung zu setzen, als es vielfach bis jetzt der Fall war. Zu dem Ende haben sich die Sem. selbst die der Elementarschule zustehende und ihr erreichbare Aufgabe im Religions-Unterricht klar zu machen und ihren eigenen Unterricht demgemäß einzurichten. In dieser Beziehung ist zunächst festzuhalten, daß eine systematische Behandlung der christl. Lehre, sei es in Entwickelung des dogmatischen und moralischen Lehrinhalts des Katechismus, sei es in selbständiger katechetischer Behandlung einzelner Lehrpunkte und Bibelstellen, nicht Aufgabe des Elementarlehrers, sondern Aufgabe des vom Pfarrer zu erteilenden Katechumenen- und Konfirmanden-Unterrichts ist. Der Katechismus-Unterricht der Elementarschule hat auf den letztern in der Art vorzubereiten, daß durch eine einfache katechetische Behandlung der Katechismus seinem Wort- und Sach-Inhalte nach zum klaren und sicheren Verständnis der Kinder gebracht und, soweit erforderlich, ihrem Gedächtnis eingeprägt wird. Die Befähigung, einen solchen Katechismus-Unterricht zweckmäßig zu erteilen, können die Sem. bei ihren Zöglingen nicht als bereits vorhanden voraussetzen, oder annehmen, daß dieselbe durch den Unterricht in der christl. Lehre und in der Schulkunde ohne weiteres erzielt werde; das ganze hierhin gehörige Unterrichtsgebiet ist vielmehr von dem betr. Seminarlehrer mit den Zöglingen vorbildlich, für die Elementarschule Anschauung und Muster gebend, durchzuarbeiten. Als das Feld, auf welchem die Elementarschule ihre Aufgabe, das christl. Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptsächlich zu lösen hat, ist nach der Natur des Elementar-Unterrichts und nach Maßgabe der dem Elementarlehrer in der Regel erreichbaren Bildung, die biblische Geschichte anzusehen. Unter der Voraussetzung, daß der Unterricht in der biblischen Geschichte seine Aufgabe weder in moralische Nutzanwendung, noch in die Abstraktion dogmatischer Lehrbegriffe setze, vielmehr die Kinder zu einem sichern Verständnis und zu einer innigen, gläubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung des auserwählten Volkes und des ganzen Menschengeschlechtes zu führen, und sie aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttl. und menschlichen Dingen kennen zu lehren suche; ergiebt es sich als notwendig, daß jede einzelne biblische Geschichte, wie sie in den Historien- und biblischen Lesebüchern, namentlich von Zahn, Preuß und Otto Schulz, zweckmäßig mit den Worten der Bibel zusammengestellt worden, nach den obigen Gesichtspunkten im Sem.-Unterricht mit den Zöglingen durchgegangen wird, und daß diese, indem sie so die einzelnen Stufen und persönl. Beziehungen des religiös-christl.

Lebens an der Hand des göttl. Wortes mit erleben und durchleben, zu einer anschaulichen und unmittelbaren Erkenntnis der Grundbegriffe und Grundwahrheiten desselben geführt werden. Im besondern ist zu fordern, daß jeder angehende Lehrer imstande sei, die einzelnen bibl. Historien in der für die Elementarschule gehörigen Form frei und selbständig zu erzählen; daß er angeleitet werde, jede dieser Historien in ihren Einzelheiten und mit Rücksicht auf den Gesamtzweck des bibl. Geschichts-Unterrichts angemessen und fruchtbar zu behandeln, und den letzteren mit dem christl. Kirchen- und Festjahre in enge Beziehung zu setzen, um in dieser Weise die Verbindung der Schule mit dem gottesdienstl. Leben und eine bewußte Teilnahme der Kinder an dems. zu vermitteln; wobei besondere Rücksicht auf die für die verschiedenen Alters- und Entwickelungsstufen der Kinder auszuwählenden Historien zu nehmen ist. Genaue Kenntnis der in den betr. Historienbüchern enthaltenen bibl. Geschichten, sowie die Fertigkeit sie frei erzählen zu können, wird fernerhin unerläßliche Bedingung für die Aufnahme in ein Seminar sein müssen. Das erste Jahr des Sem.-Unterrichts wird alsdann, was den Religions-Unterricht betrifft, hauptsächlich auf eine ganz ins einzelne gehende, nicht nur lebendig warme und das eigene religiöse Leben erbauende, sondern auch eine anschauliche Erkenntnis der Grundwahrheiten des christl. Lebens erzielende Behandlung der bibl. Geschichte in der Art zu verwenden sein, daß, wenn im zweiten Jahre der Katechismus-Unterricht ein klares Verständnis des christl. Glaubens-Inhaltes, wie ihn die evang. Kirche bekennt, geschaffen und befestigt hat, im dritten Jahre der eigene Unterricht in der Übungsschule dem Seminaristen Gelegenheit giebt, sich unter Aufsicht und Korrektur des betr. Lehrers auch praktisch in der Erteilung des elementarischen Religions-Unterrichts zu vervollkommnen. Hinsichtlich des Bibellesens sind in der Elementarschule immer mit Anschluß an das Kirchenjahr, die sonntäglichen Evangelien und Episteln und außerdem mit den reiferen Schülern im Zusammenhang Psalmen, prophetische Bücher und neutestamentliche Briefe zu lesen. Um den Lehrer für diesen Unterricht vorzubereiten, wird das Sem. zweckmäßig nach ders. Anordnung, Auswahl und Behandlung des Stoffes das Bibellesen mit seinen Zöglingen zu betreiben haben. In seinen tägl. Morgen- und Abend-Andachten wird außerdem die Bibellektion in geordneter Reihenfolge der Lesestücke eine bleibende Stelle einnehmen, in welcher Beziehung Anschluß an die Werderschen Bibelzettel oder an den Zahnschen Bibel-Kalender zu empfehlen ist. Wo es noch nicht der Fall, ist außerdem das Lernen und Erklären eines Wochenspruches in Verbindung mit der Morgen-Andacht oder mit der ersten Religionsstunde einzuführen. Die seither vielfach in den Sem. als abgesonderter Unterrichtsgegenstand behandelte sogenannte „Bibelkunde" oder „Einleitung in die heil. Schrift" ist künftig von dem Lektionsplan ders. zu entfernen. Was zum Verständnis der bibl. Bücher an historischen, antiquarischen und sonstigen Erläuterungen für den Zweck der Elementarlehrerbildung erforderlich, ist bei Behandlung der bibl. Geschichte und beim Bibellesen den Zöglingen gelegentlich mitzuteilen. Der Unterricht hat sich hierbei überall auf das Notwendige und auf feste Resultate zu beschränken und über dem Wissen um äußerliche Dinge die Einführung in das Verständnis des religiösen Inhalts und des inneren Lebens nicht zu verabsäumen. Zu Privatlektüre können zweckmäßig benutzt werden: das gelobte Land von Bäßler, die Calwer bibl. Geographie, bibl. Naturgeschichte und das ebendaselbst erschienene Handbüchlein biblischer Altertümer. Neben dem bibl. Geschichts-Unterricht und der Einführung in den Inhalt der Bibel überhaupt hat die Elementarschule die Aufgabe, dem Gedächtnis und Verständnis der Kinder eine Anzahl von Bibelsprüchen, Kirchenliedern, sowie der für das persönl. Bedürfnis und die Teilnahme am gottesdienstlichen Leben erforderlichen Gebete zu übergeben, ihre Schüler auch zu einer bewußten Teilnahme an dem letzteren vorzubereiten. Die Erklärung der betr. Bibelsprüche und Kirchenlieder wird im ersten Jahre des Sem.-Kursus zweckmäßig neben dem bibl. Geschichts-Unterricht hergehen, und um in dieser Beziehung für die Elementarschule vorbildlich zu sein, sich im wesentl. an die verschiedenen Zeiten des Kirchenjahres anschließen. Hiermit ist auch die Gelegenheit geboten, die Bedeutung und den Zusammenhang der einzelnen Abschnitte des Kirchenjahres und seiner Feste dem Bewußtsein der Zöglinge so nahe zu legen und sie in das Verständnis der feststehenden liturgischen Teile des öffentl. Gottesdienstes so einzuführen, wie es die Teilnahme an dem kirchl. Leben erfordert, und wie allein die Elementarschule praktisch für das Leben in der kirchl. Gemeinschaft erziehen kann. In dem zweiten Jahre des Sem.-Kursus wird die Erklärung der Bibelsprüche nach einer anderen Richtung, und zwar in Verbindung mit dem Katechismus-Unterricht, dahin fortgesetzt, daß dieselben als Beweisstellen der christl. Lehrsätze ihre Erläuterung und Anwendung finden. Die Kirchenlieder sind überall in möglichst engem Anschluß an den ursprünglich reinen Text zu lernen und ist dem Unterricht zu Grunde zu legen entweder die Sammlung „Geistliche Lieder für Schule und Haus, nach den Original-Texten. Berl. Nicolaische Buchhandlung," oder „Geistliche Lieder für Kirche, Schule und Haus. Herausgegeben von Anders und Stolzenburg. Bunzlau 1852." Der Umsicht des betr. Seminarlehrers muß es überlassen bleiben, wie weit die künftigen Lehrer mit den Abweichungen des Textes der Kirchenlieder bekannt zu machen sind, wie dieselben in den verschiedenen Gesangbüchern des Bez. oder der Prov. vorkommen. — Dem

nach diesen Grundzügen eingerichteten Religions-Unterricht wird es nicht nur möglich werden, für die Elementarschule formell vorgebildete und ihrer Aufgabe klar bewußte Lehrer heranzuziehen, in diesen selbst eine ausreichende und bestimmte Erkenntnis des Wortes, der Lehre und des Lebens der evang.-christl. Kirche zu gründen; sondern er wird auf diesem Grunde auch ein gottesfürchtiges Leben der Zöglinge anbahnen können, das den Erziehungsgang Gottes von der Erkenntnis der Sünde bis zur Rechtfertigung durch den Glauben, der in der Liebe thätig ist, jeden einzelnen an sich erfahren und in sich nachleben läßt. Dazu gehört, daß sich das ganze Leben im Sem. unter die Zucht des Wortes und Geistes stellt, daß aus der Fülle der Gnadenmittel von Lehrern und Schülern fleißig und treu geschöpft, im ganzen eine evang.-christl. Lebensgemeinschaft dargestellt wird. — 3. Unterricht im Lesen und in der deutschen Sprache. In Bezug auf allgemein menschliche und volkstümliche Bildung ist dem genannten Unterricht für Elementarschule und Seminar eine wesentliche Bedeutung beizulegen. Die eigene Bildung des Lehrers stellt auch bei diesem Unterricht hinsichtlich des Materials weitergehende Forderungen, als das Bedürfnis der Elementarschule. In der Elementarschule soll die Jugend möglichst rasch zur fertigen Anwendung des wichtigsten Bildungsmittels, des Lesens von Gedrucktem und Geschriebenem, geführt; weiter während der ganzen Schulzeit im richtigen und ausdrucksvollen Lesen des Inhaltes, wie ihn Bibel, Gesangbuch und Kinderfreund bieten, geübt werden. Sie soll diesen Inhalt so verstehen und fassen lernen, daß sie ihn sprach- und gedankenrichtig widerzugeben imstande ist; sie soll in ihrem Anschauungskreis liegende, sowie für den gewöhnl. Verkehr des bürgerl. Lebens nicht zu entbehrende Gedanken orthographisch und sinnrichtig niederschreiben können. Abgesonderte Betreibung der deutschen Grammatik ist von der Elementarschule ausgeschlossen. Der künftige Lehrer ist zur Erteilung des Lese- und Sprach-Unterrichts in der Elementarschule befähigt, wenn er die Fibel und das Lesebuch richtig zu behandeln versteht. Es ist bisher in den meisten Sem. nicht genug geschehen, um die künftigen Lehrer zur sicheren Anwendung einer bestimmten einfachen Leselehrmethode zu führen; und diese Versäumnis ist ein Hauptgrund, warum in den Schulen noch immer der Lese-Unterricht vielfach nach einem geistlosen und unpraktischen Mechanismus betrieben wird, und erst nach Jahren, oft gar nicht, erreicht, was die Anwendung einer richtigen Methode in Monaten muß erreichen lassen, nämlich Fertigkeit im mechanischen Lesen. In dieser Beziehung genügt weder die Besprechung einer oder mehrerer Theorieen des Leseunterrichts, noch die von jedem Zögling in der Übungsschule anzustellende Beschäftigung mit dem Lesen; sondern es sind mit den Seminaristen des untersten Kursus selbst praktische, bis in das kleinste Detail gehende Übungen im Lesenlehren vorzunehmen, von denen nicht eher abzulassen ist, bis das richtige Verfahren bei jedem zum freien Eigentum geworden ist. Hiermit ist die Anweisung zur Einübung der Orthographie und die Mitteilung des für den Lehrer aus der Lautlehre zu wissen Nötigen zu verbinden. Eine bestimmte Methode des Lesenlehrens vorzuschreiben, erscheint mit Rücksicht auf mehrere, seit einigen Jahren zu Tag getretene, noch nicht allseitig ausgebildete und erprobte Versuche jetzt noch nicht an der Zeit. Es darf erwartet werden, daß aus den Sem. selbst in Berücksichtigung der angegebenen Gesichtspunkte und des Bedürfnisses, namentlich der mehrklassigen Elementarschule, sich ein zu allg. Anwendung geeignetes Lehrverfahren herausbilden wird, in welcher Beziehung den Provinzialbehörden sorgsame Beobachtung der vorhandenen und noch zu erwartenden Entwickelung anempfohlen wird. Weiter ist in Verarbeitung des für die Elementarschule bestimmten Lesebuchs das unmittelbare Bedürfnis der Schule mehr zu berücksichtigen, als es seither meistens geschehen ist. Es genügt nicht, die Seminaristen überhaupt in der Erklärung des Lesestoffs und dessen Benutzung für den deutschen Sprachunterricht in der Voraussetzung zu unterweisen, daß sie später jedes für die Elementarschule geeignete Lesestück fruchtbar behandeln könnten. Es muß vielmehr gerade das in den Elementarschulen der Prov. eingeführte Lesebuch in der Art nicht bloß in der Übungsschule, sondern im Sem.-Unterricht selbst verarbeitet werden, daß in der Behandlung der betr. Lesestücke die Zöglinge praktisch unterwiesen werden, wie sie dieselben später selbst in der Elementarschule behandeln sollen. Wenn zu diesem Behuf auch für jetzt noch kein allg. einzuführendes Schullesebuch vorhanden ist, so muß wenigstens für die Übungsschulen der evang. Sem. jeder Prov. ein gemeinsames Lesebuch eingeführt und zu dem angegebenen Zweck benutzt werden. Es ist ein solches Lesebuch zu wählen, von dem zu wünschen und zu erwarten ist, daß es allmählich in sämtlichen Elementarschulen der Prov. Eingang finden wird. Die angegebene Behandlung des Schullesebuchs bildet ebenfalls das Pensum der Unterklasse. Für dieselbe gehört außerdem noch und findet ihre praktische Anwendung bei den Leseübungen die Einführung in die deutsche Grammatik, wobei stets der Gesichtspunkt festzuhalten, daß dieser Unterrichtsgegenstand theoretisch nicht in der Elementarschule widerkehrt. Mit Ausschluß jeder sogen. philosophierenden allg. Grammatik wird unter Behandlung der Lehre vom einfachen Satz und dessen Erweiterung, der Ordnung und Verbindung der Sätze, der Verwandlung des Satzausdruckes und der Satzglieder zugleich das Notwendige von den Wörterklassen, ihrer Einteilung und Umwandlung zu

dem Zweck mitgeteilt, daß die Zöglinge imstande sind, in Anwendung einer einfachen grammatischen Terminologie Sätze des Lesebuchs genau zu analysieren. Dabei ist stets Rücksicht auf Orthographie und Interpunktion zu nehmen und Anleitung zu geben, wie das Analysieren der Sätze nicht Selbstzweck ist, sondern zur Erleichterung eines richtigen Verständnisses des Inhaltes anzuwenden ist. Bis ein für die besonderen Bedürfnisse des Seminars geeignetes Lehrbuch vorhanden ist, werden die notwendigen Terminologieen und Definitionen von dem betr. Lehrer selbst gegeben, oder der Unterricht an kleinere Sprachlehren, wie die von Ronnig, oder von Bohm und Steinert und ähnl. angeschlossen werden müssen. Für die Behandlung des Sprach-Unterrichts überhaupt aber wird der Seminarlehrer manche geeignete Weisung in den betr. Schriften von Wackernagel, Kellner und Otto finden. In den beiden oberen Klassen des Sem. ist der deutsche Sprach-Unterricht nach folgenden Gesichtspunkten zu betreiben. Unter Anwendung der in der Unter-Klasse erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten, im unmittelbaren Anschluß an das Lesebuch und unter steter Berücksichtigung des mündl. und schriftl. Gedankenausdruckes bezweckt derselbe, in das Verständnis des für den Bildungsstandpunkt des Elementarlehrers und für die Verhältnisse des Volkslebens geeigneten Sprachinhaltes einzuführen. Das Eindringen in den Inhalt ist die beste Vorbereitung für ein richtiges und gutes Lesen. Die Fertigkeit, schwierige Stücke richtig und gut zu lesen, giebt aber einen ziemlich sicheren Maßstab zur Beurteilung der formellen Gesamtbildung des Seminaristen ab. Unter den vorhandenen Lesebüchern ist das „deutsche Lesebuch von Philipp Wackernagel“ vorzugsweise geeignet, um angehenden Lehrern während des Seminarkursus die Betrachtung und das Verständnis der Sprache, wie das Eingehen auf einen würdigen, ihren Bildungsbedürfnissen entsprechenden, dem Volksleben nicht fernstehenden Inhalt anziehend und erfolgreich zu machen. Dasselbe ist überall bei den evang. Sem. einzuführen. Aus diesem Lesebuch werden für jede Seminarklasse eine Anzahl prosaischer und poetischer Sprachstücke ausgewählt, welche den Normalstoff für den deutschen Sprach-Unterricht bilden und nach allen Beziehungen zum vollen Verständnis zu verarbeiten und zum selbständigen Eigentum zu bringen sind. Das Auffassen, sprachliche und sachliche Verstehen und das Widergeben dieser Sprachstücke bedingt das widerholte Vorlesen, Lesenlassen, Besprechen und die Versuche im unveränderten und veränderten mündl. und schriftl. Reproduzieren derselben. Innerhalb dieses bestimmt abgegrenzten Materials, bei dessen Auswahl nicht nur die Berücksichtigung des Aufsteigens vom Leichteren zum Schwereren und der sprachl. Besonderheiten, sondern auch die Rücksicht auf Anschließen des Inhaltes an die in dem sonstigen Unterricht nach seinen verschiedenen Stufen vorwaltenden Richtungen maßgebend sein muß, wird für Lehrer und Schüler die geeignetste Gelegenheit geboten sein, die Kunst der Konzentration des Elementar-Unterrichts zur Anwendung zu bringen. Innerhalb dieses Gebietes muß ohne weiteren theoretischen Unterricht über etymologische, synonymische, lexikologische und metrische Dinge das für den Elementarlehrer erforderliche Sprachverständnis und die ihm nötige Sprachfertigkeit erzielt werden. Daneben wird der übrige Inhalt des Lesebuchs in zweckmäßiger Aufeinanderfolge mehr kursorisch gelesen, ohne daß die Einführung in das Verständnis desselben und die Fertigkeit, sich über das Gelesene auszusprechen, verabsäumt wird. In dem unteren und mittleren Kursus schließen sich die Aufsätze überall an den Lehrstoff an; in der Ober-Klasse können dieselben außerdem in selbständiger Darlegung einzelner Teile aus den anderen Unterrichtsdisciplinen und in Besprechung von Fragen, die den Lehrerberuf angehen, bestehen; auch ist hier Anleitung zu der dem Lehrer notwendigen amtl. und geschäftl. schriftl. Darstellung zu geben. Mit dem deutschen Sprachunterricht ist die Privatlektüre in einen geordneten und die Zwecke desselben fördernden Zusammenhang zu bringen. Für jeden Kursus ist eine geeignete Auswahl von Schriften zu treffen, und hat jeder Zögling zu gewissen Zeiten über die Benutzung und das Verständnis der ihm zur Lektüre bezeichneten Schriften dem Lehrer Rechenschaft zu geben. Abgesehen von der dadurch für die Seminaristen bezweckten Sprach-, Gemüts- und Charakterbildung ist bei Auswahl der betr. Schriften und bei der Anleitung zum Lesen derselben auch der Einfluß zu würdigen, welchen die künftigen Lehrer über die unmittelbaren Grenzen der Elementarschule hinaus auf die Bildung und Gesittung des Volkes üben können. Ausgeschlossen von dieser Privatlektüre muß die sogen. klassische Litteratur bleiben; dagegen findet Aufnahme, was nach Inhalt und Tendenz kirchliches Leben, christliche Sitte, Patriotismus und sinnige Betrachtung der Natur zu fördern, und nach seiner volkstümlich anschaulichen Darstellung in Kopf und Herz des Volkes überzugehen geeignet ist. Die Auswahl mag nach provinziellem Bedürfnisse verschieden getroffen werden; im allgemeinen wird sie sich überall zweckmäßig innerhalb der Lebensbeschreibungen Luthers von Mathesius und Wildenhahn, Melanchthon und Valerius Herberger, Paul Gerhardt und Jakob Spener von Wildenhahn, Oberlin von Schubert, des evang. Jahrbuchs von Piper, des Beiblattes zu den fliegenden Blättern des Rauhen Hauses, der Erzählungen und Biographieen von Schubert, der Volksschriften von Horn, Gotthelf, Ahlfeld, Redenbacher, Stöber, der Kinderschriften von Barth,

der Märchen der Gebrüder Grimm, der Schriften von Claudius, Krummacher und Hebel, der vaterländischen Lebensbilder von Werner Hahn, des Vaterlandes von Curtmann, der Germania von Vogel, des Preußens Ehrenspiegel von Müller, der Geschichte der Französischen Revolution und der Befreiungskriege von Jahn, der Länder-, Natur- und Reiseschilderungen von Schubert, Kohl, Grube, Zimmermann u. A. treffen lassen. Sowol der Gebrauch des Wackernagelschen Lesebuchs, wie die Regelung der Privatlektüre bietet Veranlassung und Gelegenheit, die Zöglinge ohne Betreibung der Litteraturgeschichte mit demjenigen bekannt zu machen, was ihnen aus der Geschichte der National-Litteratur und aus dem Leben und der Zeit ihrer Repräsentanten zu wissen erforderlich ist. Den Zöglingen des obersten Kursus ist in Rücksicht auf den Kirchendienst des Schullehrers eine Anleitung zum würdigen Vorlesen von Predigten und Abschnitten der heil. Schrift zum gottesdienstl. Gebrauch zu erteilen. — 4. *Unterricht in Geschichte und Geographie.* Beide Fächer sollen als gemeinsamen Mittelpunkt das *Vaterland* haben, und soll der Unterricht in der Geschichte sich auf den in der Geographie stützen und auf denselben zurückbeziehen. Sorgfältige Beobachtungen und Untersuchungen haben ergeben, daß Unterricht in der *allgemeinen Weltgeschichte* nicht mit dem erwarteten Erfolg in den Sem. betrieben werden kann, vielmehr Unklarheit und Verbildung erzeugt, und daß über ihm Wichtigeres versäumt wird. Das Studium der allg. Weltgeschichte erfordert gründliche Vorkenntnisse aus anderen Gebieten des Wissens, welche den Zöglingen des Sem. abgehen. Sodann kann aber derselbe nicht sofort in chronologischer oder ethnographischer Methode betrieben werden; es sind vielmehr dazu grundlegende, vorbereitende Kurse nötig, die in der Präparandenbildung nicht durchgearbeitet werden können. Es ist aber auch nicht möglich, daß Seminaristen, welche der elementarischen Grundlagen und Anschauungen für den Geschichts-Unterricht entbehren, während des Zeitraumes von zwei bis drei Jahren in einigen wöchentlichen Stunden die allg. Weltgeschichte so verarbeiten können, daß daraus ein wahrer und bleibender Vorteil für ihre Bildung und für die Elementarschule entspränge. Dagegen muß es als eine wichtige Aufgabe der Schullehrer angesehen werden, *bei dem heranwachsenden Geschecht und in ihrer Umgebung Kenntnis der vaterländischen Erinnerungen, Einrichtungen und Personen aus der Vergangenheit und Gegenwart und damit Achtung und Liebe zu der Herrscherfamilie vermitteln zu helfen.* Es ist daher in den Sem. zunächst *die deutsche Geschichte mit vorzugsweiser Berücksichtigung der preußischen, resp. Provinzial-Geschichte,* in gründlicher und warmer Behandlung in der Art zu betreiben, daß durch sie ebensowol elementarische Vorbildung in der Auffassung geschichtlicher Thatsachen und Zustände auch behufs Vorbereitung der Zöglinge zum weiteren Betreiben der Geschichte nach der Seminarzeit, als namentlich Kenntnis und Verständnis unserer vaterländischen Einrichtungen, Zustände, der in ihnen hervortretenden Personen und ihrer Thaten erzielt wird. Da ein weiteres, als dieses Ziel zu erreichen, über die Kraft der Sem. hinausgeht, so kann allg. Weltgeschichte als ein besonderes Unterrichtsfach in ihnen fernerhin nicht betrieben werden; es sind vielmehr die unentbehrlichsten Mitteilungen aus ihr teils an die biblische, teils an die deutsche Geschichte anzureihen, teils, wo es die Verhältnisse und Zeit gestatten, in Biographieen einzelner epochemachender Männer und in Schilderungen solcher Begebenheiten zusammenzufassen. *Überall aber muß die kulturgeschichtliche Rücksicht vorwalten und die Auffassung der Geschichte vom christl. Geist und Bewußtsein durchdrungen und getragen werden.* Der vaterländische Geschichts-Unterricht ist zugleich mit dem Leben und der Anschauungsweise des Volkes in fruchtbare Verbindung zu setzen, und sind deshalb in dems. ebensowol *die vaterländischen Gedenk- und Erinnerungstage* besonders hervorzuheben und als Anknüpfungspunkte zu benutzen, wie die Zöglinge auch mit den *für das Volk und seinen Gesang sich eignenden besten Erzeugnissen der patriotischen Poesie nach Text und Melodie* bekannt zu machen sind. Der Unterricht in der deutschen Sprache und im Gesang tritt hierbei in unmittelbaren Dienst des vaterländischen Geschichts-Unterrichts. Bei dieser Gelegenheit wird die bereits bei einigen Seminaren bestehende *Feier der vaterländischen und der evangelisch-kirchlichen Gedenktage,* soweit letztere nicht bereits in dem Organismns des Kirchenjahres vertreten sind, zur Nachahmung empfohlen. Als solche Tage können für alle evang. Sem. der 18. Jan., der 18. Febr., der 18. und 25. Juni, der 3. Aug., der 15., 18. und 31. Okt., der 10. Nov. bezeichnet werden, ohne daß die Erweiterung dieser Zahl nach provinziellen Rücksichten ausgeschlossen wäre. Die Feier kann in der Art stattfinden, daß zu geeigneter Stunde unter Teilnahme sämtlicher Zöglinge und Lehrer bezügliche Gesänge, an den kirchl. Tagen Choräle, an den vaterländischen Volkslieder, ausgeführt und betr. geschichtliche Mitteilungen gemacht werden. Es wird sich empfehlen, für die letzteren eine bleibende, auch zum Übergang in das weitere Volksleben geeignete Form festzustellen. Solange noch kein nach den angegebenen Gesichtspunkten ausgearbeitetes, das besondere Bedürfnis der Sem. befriedigendes Lehrbuch der vaterländischen Geschichte vorhanden ist, werden die betr. Lehrer auf Sammlung, Sichtung und volkstümliche Verarbeitung des Materials aus Lehrbüchern und Biographieen an-, und hinsicht-

lich der Auffassung auf Dittmars Lehrbuch der deutschen Geschichte hinzuweisen sein. — Wie der Unterricht in der Geschichte sich auf die beiden obersten, so beschränkt sich der Unterricht in der Geographie auf die beiden untersten Kurse. Was hierin in jedem Sem. erreicht werden muß, ist folgendes: Verständnis des Globus und der Karte; Kenntnis der Weltmeere mit ihren Inseln und Straßen, sowie der Erdteile im allg. nach ihrer Lage, Gestalt, Größe, Bevölkerung, nach ihren Naturprodukten, Gebirgen und Flüssen, ihrer Einteilung in Reiche, und die Haupt- und bedeutendsten Handelsstädte derselben. Hierbei tritt Europa in den Vordergrund und wird Deutschland in physischer und politischer Beziehung in der Art behandelt, daß bei der Beschreibung des engeren Vaterlandes Preußen, resp. der einzelnen Provinz, deren Besonderheiten, was Natur, Industrie, Handel und staatliche Einrichtungen betrifft, ihre Berücksichtigung finden. In der mathematischen Geographie ist das Nötigste von der Gestalt und mathematischen Einteilung der Erde. ihrer Größe, Bewegung um ihre Axe und um die Sonne, und von den daraus sich ergebenden Erscheinungen, von dem Monde, den Fixsternen, Sternbildern, Planeten, Kometen und Trabanten mitzuteilen. Als Lehrbuch in der Geographie kann einstweilen der Leitfaden von Voigt dienen, welcher in der hier bezeichneten Beschränkung mit Auswahl zu gebrauchen ist und für die Sem., welchen Zeit und Verhältnisse weitere Grenzen zu ziehen gestatten, jedenfalls ausreichendes Material darbietet. Den vorzugsweise an den geographischen Unterricht zu stellenden Anforderungen der Anschaulichkeit wird nicht nur durch stete Benutzung des Globus und der Karte genügt; der Unterricht muß auch überall durch Mitteilung charakteristischer Schilderungen und Bilder, wie sie sich in den Büchern von Grube, Vogel, Kohl, Zimmermann u. A. finden, lebendig gemacht und zum unmittelbaren Verständnis gebracht werden. — 5. Naturkunde. Während der beiden ersten Jahre ist in wöchentlich 2 Stunden die Naturgeschichte in der Art zu behandeln, daß die wichtigsten einheimischen Pflanzen und Tiere nach ihren charakteristischen Merkmalen als Repräsentanten von Gattungen und Geschlechtern zur Anschauung gebracht und beschrieben, die Charakterisierung der wichtigsten ausländischen, indem dieselben mit jenen verglichen werden, hier angereiht, und in dieser Weise, ohne daß ein Anschluß an ein streng wissenschaftl. System und seine Klassifikationen erforderlich wäre, übersichtliche Gruppierungen gebildet werden. Abgesondert wird eine populäre Beschreibung des Baues des menschl. Körpers gegeben. Was namentlich die Pflanzenkunde betrifft, so soll eine sichere Grundlage zu späteren Weiterstudien geschafft und müssen die Zöglinge befähigt werden, mit Zuhilfenahme eines geeigneten Leitfadens die bedeutendsten einheimischen wildwachsenden Pflanzen nach ihren charakteristischen Merkmalen selbst zu erkennen, zu bestimmen und anschaulich zu beschreiben. Der Unterricht in der Mineralogie ist auf Kenntnis der hauptsächlichen einheimischen Mineralien und Steinarten, sowie auf ihre Benutzung zu beschränken. Daß auch für diesen Unterricht religiöse Richtung und Haltung notwendige Bedingung ist, bedarf keiner näheren Erwähnung. Die Zöglinge sollen lernen, eine vollständige Freude an der Natur und an der Beschäftigung mit ihr zu haben. Dabei soll sich der Unterricht für das praktische Leben nützlich erweisen, weshalb derselbe vielfache Beziehung auf Acker- und Gartenbau, Handel, Industrie zu nehmen hat. — Für die Naturlehre sind im 2. oder 3. Kursus ebenfalls 2 Stunden wöchentlich bestimmt. Die Behandlung ist überall nur eine elementare, so daß aus der Erscheinung oder dem Versuch das betreffende Gesetz ohne mathematische Fassung und diesfälligen Beweis zum Verständnis gebracht wird. Unter Zugrundelegung der „Grundzüge der Physik von Crüger“ müssen bei den betr. Kapiteln die im gewöhnl. und gewerbl. Leben am meisten benutzten Instrumente, Apparate und Maschinen, wie Pendel, Hebel, Rolle, Flaschenzug ꝛc., Wasserrad, Hebepumpe, Spritze, Barometer und Thermometer, die von der Wärme, Elektrizität, dem Magnetismus, dem Lichte ꝛc. bedingten Erscheinungen ihre Veranschaulichung und Erläuterung finden. Für den Unterricht in der Naturgeschichte können einstweilen die Lehrbücher und Leitfäden von Schubert, Schilling und Scholz zweckmäßig benutzt werden. — Hinsichtlich des Unterrichts in der Geschichte, Geographie und Naturkunde und seiner Erteilung in der Elementarschule ist noch zweierlei zu bemerken. Erstens soll in diesen Fächern überall das Vereinzeln und Vereinzeltbleiben des Unterrichts-Materials möglichst vermieden, jedenfalls dafür gesorgt werden, daß das Vereinzelte seine organische Zusammenfassung in lebendigen Charakter-, Landschafts- und Naturbildern finde. Wie deshalb der Sem.-Unterricht sich selbst solcher Hilfsmittel zu bedienen hat, so sind auch die Zöglinge anzuleiten, aus dem empfangenen Unterricht solche zusammenzustellen. Sodann ist festzuhalten, das die in Rede stehenden Unterrichtsfächer nur in sehr seltenen Fällen auf dem Lektionsplan der Elementarschule ihre selbständige Stellung und keinenfalls eine mehr oder minder systematische Behandlung finden werden. Zum Teil wird hier das unmittelbare Leben die geeigneten Anknüpfungspunkte bieten, wie z. B. in der Geschichte die vaterländischen Gedenk- und Erinnerungstage, in der Naturkunde der Feld- und Gartenbau, der Wechsel der Jahreszeiten, Naturerscheinungen ꝛc. Als das erwünschte Ziel ist aber anzusehen, daß ein Schullesebuch hergestellt werde, dessen lebensvolle und charakteristische Bilder und Schil-

derungen das ausreichende Material für den ergänzenden und erläuternden Unterricht des Lehrers böten. Auch wenn ein Buch in dieser vorausgesetzten Vollendung noch nicht vorhanden, wird doch das in der Übungsschule des Sem. eingeführte Lesebuch im Zusammenhang mit den vorhin angeführten Übungen im Gruppieren und Zusammenstellen von lebensvollen Bildern genügende Gelegenheit bieten, den künftigen Elementarlehrer zu dieser für die Elementarschule allein zulässigen Erteilung des sogenannten Realunterrichts anzuleiten. — 6. *Rechnen und Raumlehre.* Für diese Fächer sind in den ersten beiden unteren Kursen je drei, im oberen Kursus eine Stunde anzusetzen. Wie neben der wissenschaftl. Arithmetik praktisches Rechnen hergeht und für den Seminarunterricht in den Vordergrund tritt, ebenso muß ein Weg gefunden werden, auf welchem die Seminaristen ohne Anwendung der wissenschaftl. Form, aber gründlich mit den geometrischen Figuren, sowol ebenen wie körperlichen, mit ihren wichtigsten Eigenschaften und mit den Gründen bekannt gemacht werden, auf welchen ihre Ausmessung und Berechnung beruht. Der Zahlenkreis von 1—100 in seinen verschiedenen Abstufungen und Erweiterungen für das schriftl. Rechnen wird ohne neuen Anspruch an die Zahlkraft und Operationsfertigkeit der Seminaristen, *aber in methodischer Beziehung vollständig übereinstimmend* mit *dem Verfahren der Elementarschule* gründlich durchgenommen und hinsichtlich der Fertigkeit, überall Rechenschaft geben zu können, zum unverlierbaren und stets bereiten Eigentum gemacht. Während die letztere Forderung auch für alle fernere Stufen festzuhalten ist, tritt die neue hinzu, daß die Zahlkraft der Zöglinge geübt und gestärkt, und bei angewandten Aufgaben die Fertigkeit, die zusammengehörigen Zahl- und Sachverhältnisse mit gesundem Urteil rasch und sicher zurecht zu legen und zu vergleichen, erzielt werde, zu welchem Zweck auch, wo Zeit und Verhältnisse es gestatten, die Lösung algebraischer Aufgaben auf arithmetischem Wege mit Nutzen angewendet werden kann. Bei den manigfaltigsten Übungen der Zöglinge muß ihnen doch überall Ein Verfahren als das für die Elementarschule geeignetste bezeichnet werden, damit hier nicht Sicherheit einer unsicher machenden Vielseitigkeit nachgesetzt werde. Was die Form betrifft, so ist das Gebiet des Rechenunterrichts vorzugsweise geeignet, um im natürlichen und sicheren Schlusse zu üben und an einen bündigen und schlagenden Ausdruck des Sprechens zu gewöhnen. Eine weitergehende Ausbildung der Seminaristen — nicht zum Gebrauch in der Schule, sondern zur eigenen Förderung — etwa bis zur Verhältnisrechnung, den Decimalzahlen, dem Ausziehen der Wurzeln kann ausnahmsweise von der Prov.-Behörde gestattet werden, jedoch nur da, wo die Verhältnisse des Sem. und der Provinz dazu entscheidenden Anlaß bieten. Mit Rücksicht auf die vielen vorhandenen guten Lehrbücher und Leitfäden für den Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre, kann bei der Auswahl eines solchen für die einzelnen Sem. den Wünschen des betr. Lehrers und den lokalen Verhältnissen ein größerer Spielraum gestattet werden, als es bei anderen, sittlichen Inhalt habenden Disciplinen zulässig ist. — 7. *Der Schreibunterricht* ist vorzugsweise nach den beiden Gesichtspunkten zu betreiben, daß die Zöglinge selbst sich eine einfache und geläufige Handschrift aneignen, dann aber befähigt werden, in regelrechter und schöner Form die einzelnen Schriftzüge in methodischer Aufeinanderfolge vorzuschreiben. Die auf beide Zwecke bezüglichen Übungen gehen in den beiden untersten Kursen neben einander; für den obersten Kursus genügt es, daß die Zöglinge monatlich eine Probeschrift anfertigen. Zur Ausbildung der eigenen Handschrift wird das Taktschreiben angemessen in derselben Weise zur Anwendung gebracht, wie dasselbe in der Elementarschule an seinem Orte ist. Sämtliche von den Zöglingen anzufertigenden schriftlichen Arbeiten sollen übrigens Übungen und Proben im Schönschreiben sein, *und ist dieses Mittel zu Gunsten einer geistigen Disciplin nachhaltig zu handhaben.* Mit den Übungen im Vorschreiben ist die Methodik des Schreib-Unterrichts zu verbinden, und eine bis in das einzelne gehende praktische Anleitung des letzteren zu geben. — 8. Der *Zeichen-Unterricht* im Sem. ist auf Anleitung zur Darstellung einfacher räumlicher Gegenstände in einer Linearzeichnung zu beschränken. Zuvörderst muß eine Zeichnung verstehen, dann ausführen gelehrt werden; wo die Anlagen fehlen, ist durchweg die Benutzung mechanischer Hilfsmittel zu gestatten. Der Unterricht im Zeichnen kann mit dem in der Raum- und Formenlehre in angemessene Verbindung gesetzt werden, und ist mit Ausschluß künstlerischer Darstellung möglichst bald zur Fertigkeit in Darstellung einfacher Naturkörper, Grund- und Aufrisse, wie sie das Bedürfnis des praktischen Lebens erheischt, zu fördern. Der Zeichen-Unterricht findet nur in den beiden unteren Kursen, höchstens in zwei Stunden wöchentlich statt. — 9. Die *Musik* wird in dem Sem. zunächst geübt zur Förderung seiner kirchlichen und sittlichen Lebenszwecke. Durch den Unterricht in der Musik sollen aber zugleich künftige Gesanglehrer für die Elementarschule, Kantoren und Organisten für den Kirchendienst vorgebildet werden. *Das Gebiet dieses Unterrichts ist also überall ein ernstes, sittlichen Zwecken dienendes, großenteils ein heiliges.* Die Kunst ist im Sem. nirgends Selbstzweck. Hiermit ist der Methode und der Auswahl des Stoffes der Weg vorgezeichnet. — Der Unterricht im *Violinspielen* in streng gehaltener methodischer Aufeinanderfolge der elementarischen Übungen soll die musikalische Ausbildung im allg. fördern und hat sein

nächstes Ziel erreicht, wenn die Zöglinge die für die Schule gehörigen Melodieen sicher und dirigierend vorspielen können. Für das Konzert berechnetes Geigenspiel gehört nicht in den Kreis des Sem.-Unterrichts. Wie weit Übung in demselben behufs musikalischer Aufführungen seitens des Sem. einzelnen begabteren Schülern, jedoch stets unter Leitung des Musiklehrers, zu gestatten, wird in jedem einzelnen Fall sorgfältiger Erwägung unterliegen. Derartige musikalische Aufführungen sollen den sittlichen Erziehungszwecken der Anstalt dienen und nicht den Charakter öffentlicher Produktionen annehmen. — Der Unterricht im *Klavierspiel* steht in enger Verbindung mit dem Unterricht in der Harmonielehre und bereitet für das Orgelspielen vor. Diesem Zweck entsprechende Auswahl ernster und gediegener Übungsstücke sowie strenge Schule sind die vornehmlich festzuhaltenden Gesichtspunkte. — *Orgelspiel.* Was das Technische anlangt, so sind nach einer guten Orgelschule, als welche die von W. Schütze anzusehen ist, die erforderlichen Manual- und Pedal-Übungen unter Anwendung richtiger Applikatur möglichst gründlich vorzunehmen, aber zu beschleunigen, um die Zöglinge sobald wie möglich zum Einüben von Choralmelodieen zu befähigen. Bei entschieden mangelnder Anlage kann der Sem.-Dir. von der Teilnahme am Unterricht im Orgelspiel dispensieren. Mit den am Unterricht Teilnehmenden ist aber die Aufgabe zu lösen, daß jeder am Ende des Seminarkursus mindestens die folgenden 50 mit Rücksicht auf gottesdienstliche und musikalische Bedürfnisse ausgewählten Choralmelodieen so bestimmt und sicher eingeübt hat, daß er unter Zuhilfenahme des Choralbuches in diesen Melodieen den Kirchengesang der Gemeinde leiten kann. (Hier folgen die einzelnen Gesänge.) Nach welchem Choralbuch diese 50 Melodieen eingeübt werden sollen, darüber wird demnächst besondere Bestimmung erfolgen, wie auch, sobald es die Verhältnisse gestatten, für alle evang. Sem. der Mon. ein und dasselbe Choralbuch für die Vorbereitung zum Organisten- und Kantordienst bestimmt werden soll, *damit zunächst in die Ausübung dieses Dienstes wider Bewußtsein des Gemeinsamen, Zurückdrängung der subjektiven Willkür, Unterordnung unter die bewährte Einheit, und dadurch allmählich in den kirchl. Gemeindegesang Sicherheit und Freudigkeit an dem sicheren Besitz gelange.* Nach diesem Gesichtspunkt ist schon jetzt immer mehr und nachhaltig der Unterricht im Orgelspiel zu gestalten und die Aufgabe des künftigen Organisten mehr in das sichere und bewußte Widergeben des Bewährten und in kirchlicher Anerkennung Stehenden, als in die Fähigkeit, selbst Neues zu bilden und eigene Wege zu gehen, zu setzen. Der Unterricht im Orgelspiel erstreckt sich über die beiden obersten Kurse; im letzten Jahre müssen die Zöglinge Gelegenheit erhalten, sowol in den Seminarandachten, wie bei dem öffentl. Gottesdienst den Gemeindegesang mit der Orgel zu begleiten. — *Gesang.* Im ersten Jahre wird eine Unterrichtsstunde genügen, um durch die erforderlichen Gehör- und Treffübungen, sowie durch die rhythmischen und dynamischen Singübungen, welche sämtlich in eine angemessene Verbindung mit dem Unterricht in der Harmonielehre zu setzen sind, die Stimme auszubilden und für einen schönen und würdigen Chorgesang eine feste Grundlage zu schaffen. Eine zweite Stunde dient zur Einübung einstimmiger Choräle und ein- und zweistimmiger Volkslieder. Die beiden oberen Kurse sind in zwei Gesangstunden wöchentlich kombiniert, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß unter Umständen an deren Übungen auch schon Zöglinge des untersten Kursus teilnehmen können. Was den kirchl. Gesang betrifft, so ist *der einstimmige Choral nach seinen Urmelodieen in den Vordergrund zu stellen;* die letzteren sind durch die nötige Analyse zum klaren Verständnis zu bringen, und sind die Zöglinge zum richtigen und würdigen Vortrag von mindestens 60 Melodieen ohne Hilfe des Choralbuches zu führen, *wobei jeder einzelne in seiner Eigenschaft als Vorsänger auszubilden ist.* Hierbei versteht es sich von selbst, daß die nötigen Belehrungen über etwa zu beachtende provinzielle Abweichungen von der Urmelodie, über Einübung und Leitung der Melodie in der Schule und der Gemeinde gegenüber gegeben werden. In dem neben dem Choral zu pflegenden Figuralgesang fordert *der liturgische Gesang* besondere Beachtung. Je weniger das gottesdienstliche Leben der evang. Kirche auf diesem Gebiete schon als ein abgeschlossenes angesehen werden kann, umsomehr muß an die Sem. und ihre betr. Lehrer die Anforderung gestellt werden, daß sie durch eine innige Teilnahme an dem Leben der Kirche überhaupt für das Verständnis und die Befriedigung der hier zu Tage tretenden Bedürfnisse offenes Auge behalten. Für jetzt können die liturgischen Andachten der K. Hof- und Domkirche zu Berlin, herausgeg. von Fr. A. Strauß, den Sem. einen zweckmäßigen Anhaltspunkt bieten. Hierhin ist auch die noch nicht als abgeschlossen zu betrachtende Frage über den rhythmischen Choralgesang zu rechnen. Die geistl. Chöre, Motetten, Hymnen und Psalmen ꝛc. älterer und neuer Komposition, wie sie sich in den bekannten Sammlungen von Hientzsch, Erk und Gräf, Jakob u. A. finden, werden in ihrer möglichst vollendeten, dem geistlichen Inhalt entsprechenden Ausführung ebenso zur Ausbildung des musikalischen Charakters und Geschmackes der Zöglinge dienen, wie sie dieselben mit der richtigen Anwendung des Männerchors, als des geeignetsten Mittels zur äußeren Hebung des evang. Gottesdienstes, bekannt machen können. Dieselben Sammlungen gestatten auch die nötige Auswahl für weltliche Chorlieder, unter denen *das deutsche Volks-*

lied in seiner edelsten Auffassung und die patriotischen Lieder vorzugsweise die Berücksichtigung zu dem Zweck erfordern, daß teils das gemeinsame Leben der Zöglinge in der Anstalt von edlem Gesange getragen und durchdrungen werden kann, teils das Material gewonnen wird, um später durch die Schule und Gesangvereine dem Gemeinen, Tändelnden und Schwächlichen im Gesange mit Erfolg entgegentreten zu können. Diese Zwecke ergeben als notwendig, daß bei Auswahl der Gesangstücke nicht nur die musikalische, sondern auch die pädagogische Rücksicht in Betracht kommt; weshalb neben dem Musiklehrer auch der Dir. des Sem. diesen Aufgaben seine besondere Teilnahme zuzuwenden hat, wie es sich von selbst versteht, daß die Erklärung des Textes der zu singenden Lieder in dem deutschen Sprach-Unterricht Berücksichtigung in Anspruch nimmt. — Harmonielehre und Methodik des Gesang-Unterrichts. Der Unterricht in der Harmonielehre hat sich im allg. vor dem Irrtum zu bewahren, als sei es Aufgabe des Sem., seine Zöglinge zur selbständigen Komposition zu befähigen. Der nächste Zweck dieses Unterrichts kann nur der sein, sämtliche Zöglinge zum Verständnis eines in ihren Bereich als Organisten und Gesanglehrer für Elementarschulen fallenden Musikstückes zu fördern und sie eine angemessene Fülle edler und richtiger Harmonie- und Tonanschauungen fassen und beherrschen zu lehren. Die Einführung in die Choralfiguration und in die Instrumentationslehre, sowie in die freie Erfindung von Choralvorspielen steht hiernach über der Grenze desjenigen, was das Sem. an seinen Zöglingen erreichen muß. Der Unterricht ist nie bloß theoretisch zu halten, vielmehr muß jeder Zögling zur praktischen Ausübung und Anwendung des Vorgetragenen angeleitet werden. Vier wöchentliche, auf die drei Kurse zu verteilende Unterrichtsstunden reichen aus, um neben der Harmonielehre noch eine theoretische Anleitung zur Erteilung des Gesang-Unterrichts in der Elementarschule zu geben. Hierbei ist in Berücksichtigung des vorhandenen Bedürfnisses und der gegebenen Verhältnisse ein besonderes Gewicht auf den Lehrgang zu legen, nach welchem Kinder ohne Kenntnis der Noten zur Fertigkeit im einstimmigen Singen von Chorälen und Volksliedern geführt werden können, ohne die Einführung in die Methode des Gesang-Unterrichts nach Noten auszuschließen. Beide Lehrgänge finden ihre praktische Anwendung in der Übungsschule. — 10. Die in den Seminaren zu betreibenden Turnübungen haben gleichmäßig die körperliche Kräftigung und Gewandtheit, Herrschaft über den Leib und seine Organe, Stärkung des Mutes und der Entschlossenheit, wie Gewöhnung an Präzision, Unterordnung und Gehorsam auf das Wort ins Auge zu fassen. Gleichzeitig werden durch umsichtige Anwendung des Lingschen und des Spießschen Systems die angehenden Lehrer eine sehr zweckmäßige Anleitung erhalten, später die Spiele der Schuljugend zu organisieren und unter günstigen Verhältnissen auch ihrerseits dazu beizutragen, daß diese sich als die Jugend eines wehrhaften und tapferen Volkes fühlen und den entsprechenden Tugenden desselben nacheifern lerne. — 11. Die Betreibung von Gartenbau, Obstbaumzucht, Seidenbau und von Handarbeiten soll mit Rücksicht auf die späteren Lebensverhältnisse der Schullehrer und auf ihre Beziehungen zum eigenen Erwerb und zu den Beschäftigungen der Bevölkerung, mit welcher sie sich innig verbunden fühlen sollen, in keinem Sem. fehlen. Die Einrichtung dieser Beschäftigungen muß aber von lokalen Verhältnissen abhängig bleiben. — — Wenn die Bestimmungen dieses Regul. einen dreijährigen Kursus voraussetzen, so muß es hinsichtlich derjenigen Seminarien, wo die Verhältnisse eine zweijährige Dauer des Unterrichts gestatten oder nötig machen, den Prov.-Behörden überlassen bleiben, vornehmlich auch mit Rücksicht auf die den aufgenommenen Präparanden beiwohnende Vorbildung diejenigen Kombinationen der für drei Kurse gestellten Aufgaben eintreten zu lassen, welche die Umstände notwendig machen. — Mit Zuversicht kann erwartet werden, daß unter Anwendung der obigen Grundsätze die Sem. ihren wahren Beruf immer bestimmter und erfolgreicher erfüllen werden. Unpraktische Reflexion, subjektives, für die Zwecke einfacher und gesunder Volksbildung erfolgloses Experimentieren wird ihnen fern bleiben. Unter Festhaltung des christlichen Grundes in Leben und Disciplin werden sie immer vollständiger zu dem sich ausbilden, was sie sein müssen: Pflanzstätten für fromme, treue, verständige, dem Leben des Volkes nahestehende Lehrer, die sich in Selbstverleugnung und um Gotteswillen der heranwachsenden Jugend in Liebe anzunehmen, Lust, Beruf und Befähigung haben.

II. Regulativ für die Vorbildung evangelischer Seminarpräparanden vom 2. Oktober 1854.

Im Anschluß an das Regl. v. 1. d. M., für den Unterricht in den evang. Schullehrer-Sem. wird hierdurch hinsichtlich der Vorbereitung der Präparanden für diese Sem. Folgendes bestimmt: Wenn der künftige Schullehrer einen Teil seiner Vorbereitungszeit für das Schulamt der Regel nach in engerer, für Unterricht und Erziehung berufsmäßig geordneter Lebensgemeinschaft zubringt, so ist doch die hiermit verbundene größere oder geringere Abgeschlossenheit nach außen nicht über die Seminarzeit hinaus auszudehnen. Nach Maßgabe dieses Grundsatzes wird auch fernerhin die Regierung keine geschlossenen Präparanden-Anstalten einrichten, sondern rechnet nach wie vor hinsichtlich einer zweckmäßigen Vorbildung für das

Sem. auf die freiwillige Thätigkeit der Geistlichen und Lehrer. Diese Thätigkeit fordert aber in ihrem eigenen und im Interesse der Sem. eine Organisation und Leitung, die zweckmäßig und erfolgreich nur von den K. Regierungen geübt werden kann. Dieselbe wird sich nach den verschiedenen örtlichen und persönlichen Verhältnissen in den einzelnen Reg.-Bez. verschieden gestalten; im allg. aber werden folgende, durch die Erfahrung bewährte Grundzüge zur Ausführung zu bringen sein. Auf Grund ihrer eigenen und der Erfahrung der betr. Sem.-Dir. bezeichnet die Königl. Reg. durch das Amtsbl. diej. Lehrer ihres Bez., welche zur Vorbereitung von Präparanden bereit sind und dazu für befähigt erachtet werden. Als besonders günstig wird der Fall zu betrachten sein, wo zugleich der Ortspfarrer zur Erteilung des Religionsunterrichtes an die Präparanden, überhaupt zur Beteiligung an ihrer Vorbildung bereit und geeignet ist. Jedenfalls steht die Präparandenbildung überall unter der Aufsicht der Lokal- und Kreis-Schulinsp. Die letzteren haben bei ihren jährl. Schulrevisionen von der Thätigkeit der betr. Präparandenlehrer und von den Leistungen der Präparanden persönliche und eingehende Kenntnis zu nehmen, auch darüber der K. Reg. Bericht zu erstatten. Die Reg.-Schulräthe und Sem.-Dir. werden bei ihren Schulreisen der Präparandenbildung ihre besondere Aufmerksamkeit zuwenden; die letzteren auch vom Standpunkt des Sem. aus und in seinem Interesse den Präparandenlehrern mit ihrem Rate zur Seite treten, wie es denn andrerseits zu wünschen ist, daß die Präparandenlehrer mit dem Unterrichtswesen des Sem., für welches sie Schüler vorbereiten, durch eigene Anschauung bekannt seien. Die Präparandenlehrer sind wegen der äußeren Anforderungen hinsichtlich des Alters, der Gesundheit und der nötigen Mittel, welche für den Eintritt in die Sem. gelten, mit Anweisung zu versehen, damit sie bei Annahme von Präparanden denselben gemäß verfahren können. Die Zahl der von einem Lehrer zu gleicher Zeit vorzubildenden Präparanden wird sich zweckmäßig auf höchstens drei beschränken. Haben dieselben nicht am Orte oder in dessen Nähe ihren Wohnsitz, so werden sie am besten in die Familie des Lehrers als Glieder aufgenommen. Hiermit ist auch der Gesichtspunkt bezeichnet, von welchem aus die sittliche und religiöse Erziehung der Präparanden erfolgen muß, und welcher bei Auswahl der Lehrer wol zu berücksichtigen ist. Was den Unterricht betrifft, so ist zunächst vorauszusetzen, daß die Präparanden an den für sie sich eignenden Unterrichtsstunden der Ortsschule und an dem Katechumenen- und Konfirmanden-Unterricht des Pfarrers Teil nehmen. Im übrigen kommt es hauptsächlich darauf an, daß sie zu einer geordneten Selbstthätigkeit angeleitet und in derselben überwacht und korrigiert werden. In dieser Weise werden sie sich nach einem bestimmten Lehrbuch überall auf den eigentlichen Unterricht vorbereiten und zu ausgedehnter, geordneter Privatlektüre, wie zur schriftl. Darlegung über das Verständnis des Gelesenen anzuhalten sein. Indem die Präparanden so im wesentlichen das Material für ihre Bildung selbst herbeischaffen, werden zwei tägl. eigentl. Unterrichtsstunden vollkommen zur Erreichung des Zweckes ihrer Vorbildung ausreichen. Auf diesen Unterricht ist dann aber auch diejenige geistige Energie zu verwenden, von welcher namentlich die notwendige formelle Bildung des Zöglings, soweit sie rasches und sicheres Auffassen, klares Denken und Verarbeiten von Gedanken und einfaches, richtiges Sprechen betrifft, erwartet werden muß. Wie die Präparanden als Glieder der Familie des Lehrers und als seine eigentl. Pflegebefohlenen die sittlichen Beziehungen des Lehrer-Lebens und Berufes durch unmittelbare Anschauung und Gewöhnung kennen und achten lernen sollen, so werden sie die andere Seite des Lehrer-Berufes durch ihren vorsichtig geordneten und geleiteten Gehilfendienst in der Schule verstehen und lieben lernen. Selbständige Arbeit des Präparanden in der Schule muß aber unter allen Umständen, auch im wolverstandenen Interesse seiner Vorbildung, ausgeschlossen bleiben. Was die Unterrichtserteilung betrifft, so werden zunächst die in dem Regul. für den Sem.-Unterricht gegebenen allgemeinen Bestimmungen mit geringen, durch den Gegenstand des Unterrichts bedingten Modifikationen auch überall auf den Präparanden-Unterricht ihre Anwendung finden müssen. Die positiven, von dem Unterricht zu fordernden Ergebnisse lassen sich aus den nachfolgend aufgestellten Anforderungen entnehmen, von deren Erfüllung künftighin die Aufnahme in die Schullehrer-Sem. abhängig gemacht wird. — 1. Religion. Der Präparand soll den kleinen Katechismus Lutheri, beziehungsweise den Heidelberger Katechismus, fest memoriert haben, mit richtiger Betonung und angemessenem Ausdruck hersagen, über das Wortverständnis sichere Auskunft geben und von dem Verständnis des Inhaltes dahin Rechenschaft ablegen können, daß er imstande ist, die einzelnen Gedanken mit anderen Worten nach seiner Auffassung wiederzugeben. Eine systematische Kenntnis der christl. Lehre ist nicht zu fordern, wol aber zu erwarten, daß der Präparand der evang. Heilslehre, wie er in dieselbe durch einen guten Konfirmanden-Unterricht eingeführt, in derselben durch fleißige Anhörung der Predigt und durch eifriges Betreiben des Wortes Gottes befestigt ist, so kundig sei, daß er über Gesetz und Evangelium in elementarer Weise, im Anschluß an den Katechismus, klare Auskunft geben kann. Die Erlangung dieser Befähigung wird wesentlich erleichtert und gefördert werden, wenn die zu memorierenden Bibelsprüche nach einem zweckmäßig geordneten

Spruchbuch, etwa dem von Theel zu dem kleinen Katechismus Lutheri, gelernt werden. Die betreffenden Sprüche müssen sicher gewußt und ihrem Wortinhalt nach verstanden sein. Dasselbe gilt von den Perikopen des evangelischen Kirchenjahres, wenigstens von den Evangelien, den messianischen Weissagungen und den Psalmen 1. 8. 14. 16. 19. 23. 32. 50. 51. 84. 90. 103. 104. 121. 126. 128. 137 und 139. Für die Aufnahme in das Seminar ist die Kenntnis von 50 Kirchenliedern erforderlich, welche nach den „Geistlichen Liedern für Kirche, Schule und Haus von Anders und Stolzenburg", oder sonst nach dem Urtext zu memorieren sind. (Folgen zur Auswahl 80 Kirchenlieder.) Die biblischen Historien Alten und Neuen Testamentes müssen in der Fassung, wie sie in dem, in dem betr. Sem. eingeführten Historienbuche enthalten sind, erzählt werden, und muß der Präparand über ihr Wort- und Sachverständnis Rechenschaft geben können. Daneben sind diese bibl. Geschichten in der Bibel selbst nachzulesen, und ist auf diese Weise Bekanntschaft mit der Einteilung und dem Inhalt der einzelnen bibl. Bücher zu erzielen. Die Einführung in das Verständnis des Kirchenjahres und des Gottesdienstes läßt sich zweckmäßig mit dem Unterricht in der bibl. Geschichte, dem Lernen der Perikopen und Kirchenlieder verbinden. — 2. Lesen, deutsche Sprache und Schreiben. Der Präparand soll aus dem Schullesebuch ein Stück fertig, lautrichtig, ohne Dialekt und sinnrichtig lesen, und den Gedankengang des Gelesenen mit seinen eigenen Worten widergeben können. Ein einfacher Aufsatz, Beschreibung oder Erzählung muß orthographisch richtig und ohne grobe sachliche und grammatische Fehler geschrieben werden können. Bei der Analyse eines einfachen erweiterten Satzes wird von dem Präparanden die nötige Bekanntschaft mit den Satzteilen, den Wortarten und der Formenwandlung verlangt. Aus dem Lesebuch muß eine Anzahl prosaischer und poetischer Lesestücke memoriert sein, wozu sich namentlich Fabeln, Sprichwörter und vaterländische Erzählungen eignen. Klarheit und Einfachheit des mündlichen und schriftlichen Ausdruckes, namentlich die Fertigkeit, seine Gedanken zusammenhängend auszusprechen, ist eine für alle Unterrichtsfächer zu stellende Forderung. Der Präparand soll eine deutliche und sichere Handschrift besitzen. — 3. Rechnen, Formenlehre und Zeichnen. Genaue Kenntnis des Zehnersystems und Anwendung desselben auf die Grundrechnungsarten, Fertigkeit im Numerieren, sowie im Angeben der Produkte der Zahlenreihen von 1—20, der Grundfaktoren größerer Zahlen und der Kennzeichen der Teilbarkeit der Zahlen wird ein Beweis sein, daß für ein methodisches Fortschreiten im Rechnen ein angemessener Grund gelegt worden ist. Dabei muß die sichere und rasche Auflösung von Aufgaben des Bruchrechnens und aus dem bürgerlichen Leben, soweit letztere durch Schlüsse ohne Kenntnis der Proportionslehre erfolgen kann, unter Angabe der Gründe des eingeschlagenen Verfahrens erwartet werden. In der Formenlehre und im Zeichnen genügt es, daß der Präparand die geometrischen Hauptkörper kennt und zu beschreiben versteht, Linien, Winkel und Flächen mit freier Hand darstellen kann, und im Gebrauch des Zirkels, Lineals und Maßes geübt ist. — 4. Was die sogenannten Realien anbetrifft, so genügt hinsichtlich der Ausdehnung des Wissens eine Bekanntschaft mit demj., was hierüber gute Schullesebücher, wie das von Theel und anderen enthalten. Für den Unterricht in der Geographie werden methodisches Betreiben der Heimatskunde die nötige Unterlage, für den in der Naturgeschichte Beschreibungen von einheimischen Pflanzen und Tieren zweckmäßige Vorbereitung gewähren. Kenntnis der vaterländischen Geschichte wird das thatsächliche Leben in der Familie und Schule, sowie Privatlektüre fördern. Für den Geist und die ganze Richtung aber, in welcher die gen. Fächer zu betreiben sind, wird der Präparandenlehrer aus den betr. Abschnitten des Regul. für den Unterricht in den Schullehrer-Sem. Anweisung entnehmen können. — 5. Musik. Der Präparand soll im Singen nach Noten geübt sein und 30 für jedes Sem. zu bestimmende Choralmelodieen richtig vortragen können. Auf der Geige soll er Tonleitern und leichtere Musikstücke spielen. Für das Klavier wird richtiges und gewandtes Spielen sämtlicher Tonleitern und der Vortrag eines vorher eingeübten, selbstgewählten Musikstückes, sowie die Fertigkeit, leichtere Sachen vom Blatt zu spielen, verlangt. Für die Orgel ist die verständige Ausführung der Elementarübungen in der Schützeschen Orgelschule als genügend anzusehen. Die gen. Forderungen an die Praxis schließen auch das in sich, was hinsichtlich der Theorie der Musik für den Eintritt in das Sem. erforderlich ist. — — Wo die Verhältnisse es gestatten, in der Bildung der Präparanden über das hier gestellte Minimum der Anforderungen für die Aufnahme in das Sem. hinauszugehen, da ist die weitere Thätigkeit keinenfalls auf ein Vorausnehmen in das Sem. gehörigen theoretischen Unterrichts über methodische und didaktische Dinge oder auf ein Betreiben von encyklopädistischem Vielerlei zu richten; um so weniger, als gerade durch diese Bestimmungen es erzielt werden soll, daß die Präparanden ihren Geist mit würdigem, dem künftigen Lehrberuf entsprechenden Inhalt bereichern und durch dessen klare Verarbeitung die notwendige formelle Bildung erlangen sollen. Weiter vorhandene Zeit und Kraft wird also zweckmäßig auf noch gründlichere Durcharbeitung des hier vorgeschriebenen Unterrichtsstoffes oder auf weitere Ausdehnung der gezogenen Grenzen, jedoch innerhalb der angegebenen Unterrichtsgegenstände, zu verwenden sein. Von der Erfüllung der hiermit über die Präparandenbildung gegebenen Bestimmungen ist zu erwarten, daß die Sem. Zöglinge erhalten werden,

welche bereits mit dem Wesen und der Aufgabe des Lehrerberufes durch Anschauung und Gewöhnung unmittelbar bekannt geworden, für weitere Belehrung und Befestigung in ihrem Beruf empfänglich geblieben sind; welche innerhalb der erforderl. Grenzen wirklich für das Sem. vorbereitet, den größten Teil des Materials sicher besitzen und somit den Sem. die diesen in dem betr. Regulativ gestellte Aufgabe, im Wissen, Können und Leben klar und bewußt durchgebildete christl. Lehrer für die Schulen zu liefern, in ihrer Lösung wesentlich werden erleichtern helfen.

Es ist heute längst anerkannt, daß das vielgeschmähte Seminarregulativ, selbst außer der Erhaltung der Seminare, auch für deren Ausgestaltung seine Verdienste gehabt hat. Die entschiedene Forderung des damals in Deutschland und auch in Preußen noch lange nicht allgemein durchgeführten dreijährigen Lehrganges, die enge Verbindung des Seminars mit der Übungsschule, das kräftige Dringen auf Beschränkung und gründliche, praktische Verarbeitung des Stoffes sind in dieser Hinsicht hoch anzuerkennen. Nicht minder verdient an sich der streng patriotische und christliche Geist, der das Ganze durchweht, alles Lob. Wäre nur nicht dies Berechtigte mit herausfordernder Übertreibung und in einer Form vorgetragen, die eifrigen Parteigenossen des Ministers von Raumer an verschiedenen Punkten zu allerlei schroffen Einseitigkeiten die Handhabe bot! Der berufenste unter diesen Punkten ist das Verbot der „sog. klassischen (deutschen) Litteratur", das, im allgemeinen milder ausgelegt und ausgeführt, doch in einzelnen Fällen wirklich bis zur Verfolgung und Bestrafung der Lektüre Schillers geführt hat. Fast noch heftigeren und jedenfalls mehr berechtigten Tadel erfuhr das zweite Regulativ vom 2. Oktober 1854, das die Vorbildung evangelischer Seminarpräparanden betraf und die Vorbildung der jungen Leute bei einzelnen ländlichen Lehrern, als deren Gehilfen sie fungierten, der in ordentlichen Anstalten vorzog, auch in unpädagogischer Weise die gedächtnismäßige Aneignung umfangreicher Stücke aus Bibel, Gesang- und Lesebuch verlangte. — Noch im Herbst 1854 folgte eine neue Anweisung für die Entlassungsprüfungen am Seminar und 1857 (30. März) wurden die Bestimmungen über die Widerholungsprüfung und über die Prüfung der nicht im Seminar vorgebildeten Lehramtsbewerber verschärft.

Im Spätherbst 1858 trat von Bethmann-Hollweg an Raumers Stelle. Er beseitigte diejenigen Bestimmungen des Regulativs vom 1. Oktober 1854, welche die größten Bedenken erregt hatten, durch die Erlasse vom 19. November 1859 und 3. September 1860 und 16. Februar 1861. Der mathematische Unterricht wurde erweitert, derjenige in den Dezimalbrüchen ausdrücklich geboten, auch der in der Geometrie wider eingeführt. Es wurden die Meisterwerke der deutschen Klassiker, man darf nicht sagen in die Privatlektüre der Seminaristen eingeführt (denn das war nicht nötig, weil sie thatsächlich in den meisten von ihnen nicht gefehlt hatten), vielmehr der besondern Beachtung des Lehrers der deutschen Sprache empfohlen, ihr Gebrauch geordnet. Wie sehr gewünscht wurde, daß den Seminaristen diejenigen nationalen Dichtungen, für deren Verständnis sie die nötige Vorbildung haben, erschlossen würden, ergaben weitere Ausschreiben. Die beifällige Aufnahme und der Abdruck von Reiseberichten, in denen Nachricht darüber gegeben ist, ebenso von Revisionsprotokollen dieser Art im Zentralblatt und die Aufnahme, welche ein gründliches Gutachten des Seminarlehrers Supprian in Steinau a/O. über die Lektüre der Seminaristen in demselben (allerdings erst unter dem Ministerium Mühler 1870) gefunden hat, beweist ebenfalls dafür. In den Jahren 1859 und 1860 wurden die Pensa für den Religionsunterricht der Volksschule und der Präparandien beschränkt, mittelbar wurde damit auch dem Religionsunterricht in den Seminaren eine ermäßigte Aufgabe zugewiesen. Daß es bei diesem keineswegs darauf ankomme, eine Menge von Liedern, Sprüchen, Historien anzueignen, sondern darauf, eine lebendige Überzeugung zu schaffen, bezw. zu begründen, daß der Seminarist namentlich mit der hl. Schrift

selbst vertraut werden müsse, daß er die Kernsprüche derselben in ihrem historischen und ihrem inneren Zusammenhang zu verstehen angeleitet werden solle, ist im Zentralblatt an vielen Stellen ausgeführt, am ausführlichsten in dem „Berichte eines Seminardirektors“ vom Jahre 1864 im September- und Oktoberheft 1865. Endlich wurde auch dem naturkundlichen Unterrichte eine Erweiterung zu Teil; es wurde durch die Empfehlung eines Leitfadens für die Chemie dieser Lehrgegenstand ausdrücklich eingebürgert. (Erlasse vom 18. Oktober 1862 und vom 18. März 1865.)

Der Seminar-Unterricht in Preußen bewegte sich also schon lange vor 1872 nicht mehr in den Grenzen, sondern nur noch auf der Grundlage und den Bahnen, die ihm 1854 gewiesen worden sind. Aber Volksschule und Seminar waren einmal in Preußen der Zankapfel der politischen Parteien geworden. Von der liberalen Seite fuhr man fort, die Regulative leidenschaftlich zu bekämpfen, namentlich als 1862 an Bethmanns Stelle der Minister von Mühler (bis Januar 1872) getreten war, von dem man wol nicht ganz mit Unrecht voraussetzte, daß er, wie sein Ratgeber in dieser Angelegenheit Geh. Rat Stiehl, im Grunde mehr den ursprünglichen Regulativen als der Bethmannschen Fortbildung derselben zugethan wäre. Doch weisen zahlreiche amtliche Schriftstücke aus jener Zeit nach, daß es in den preußischen Seminaren keineswegs an tüchtigem Streben fehlte, und daß die leidenschaftlichen Anklagen der liberalen Opposition zum großen Teile auf Voreingenommenheit und mangelhafter Kenntnis des wirklichen Zustandes dieser Anstalten beruhten. Andrerseits sprach sich auch in gemäßigten Kreisen immer entschiedener der Wunsch aus, daß die Regulative von 1854 durch eine womöglich gesetzliche Ordnung des Seminarwesens abgelöst würden, welche die thatsächlich geschehenen Fortschritte zum klaren Ausdruck kommen ließe und — im Sinne der berühmten Ansprache des Prinzregenten und nachmaligen Königs vom 8. November 1858 — auf religiösem und politischem Gebiete den Einseitigkeiten einen Riegel vorschöbe, die in der ganzen Art und Sprache der Regulative immer noch einen gewissen Anhalt fanden. Die weitgehenden Ansprüche des Hauses der Abgeordneten, das z. B. am 24. März 1863 für die Bildung der Volksschullehrer als erste Forderung ein „möglichst hohes Maß von Kenntnissen“ und für die Seminare Unterricht in zwei oder gar in drei fremden Sprachen verlangte, fanden dagegen in den Kreisen der Seminarlehrer selbst nur sehr vereinzelte Zustimmung. Die zur Beurteilung der damaligen Lage des Seminarwesens in Preußen wichtigen amtlichen Quellen hat der erste Verfasser dieses Aufsatzes in dem Sammelwerke: Das Volksschulwesen im Preußischen Staate von Schneider und von Bremen (Berlin 1886; I, S. 394 ff.) übersichtlich zusammengestellt. Aus dem Zentralblatt für die Unterrichtsverwaltung in Preußen seien hier nur einige der bedeutendsten Stücke hervorgehoben. Die maßgebenden Erlasse des Ministers von Bethmann finden sich 1859, S. 690—701; 1860, S. 545—48; 1861, S. 135—179. Ferner eingehende Landtagsreden desselben Ministers und des Geheimen Rates Stiehl: 1859, S. 277—298. Aus der Zeit des Ministers von Mühler: der Lehrplan des Seminars zu Preuß. Friedland (1866, S. 459—498) und eine ganze Folge von Landtagsreden des Ministers (1869, S. 4—42). Auch die Vorarbeiten zur gesetzlichen Regelung des preußischen Unterrichtswesens oder doch einzelner Gebiete desselben, die unter den beiden genannten Ministern wider aufgenommen wurden, aber ohne Ergebnis verliefen, sind hier zu erwähnen, wenn sie auch nur berührt werden können. (Vgl. „Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen von 1817—1868“; Berlin, 1869; amtlich, und Clausnitzer, „Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes“; Berlin 1876.)

In Bezug auf die äußere Entwickelung des Seminarwesens war die Zeit von 1846—1871 in Preußen keineswegs unfruchtbar. In diesen fünf Lustren ward der dreijährige Kursus neu eingerichtet in 16 Seminaren. Gegründet wurden folgende Anstalten: 1847 Münsterberg, 1849 Steinau a/O., Peiskretscham k., 1857 Elsterwerda, 1858 Kreuzburg, 1859 Bütow, 1861 Oranienburg, 1862 Reichenbach O. L.,

1863 Liebenthal k., 1864 Preuß. Friedland, Drossen, 1865 Koschmin, Exin k., 1866 Friedrichshoff, Berent k., Kyritz, 1867 Gingst, Pilchowitz k., Hilchenbach, Dramburg, 1868 Boppard k., 1870 Hildesheim k., (22; dar. 16 ev., 6 k.). Außerhalb Preußens wurden in derselben Zeit in Deutschland gegründet: 1851 Lüneburg, Neuenhaus, Usingen (nur reorgan.), Bautzen k., Frankenhausen, 1852 Aurich, 1856 Kallenberg, 1857 Eckernförde, 1858 Altenburg, Bremen, 1860 Vechta, 1863 Borna, 1869 Zschopau (13), außerdem wurden 1854 in Köthen die Seminare von Dessau und Köthen vereinigt und das Seminar zu Freiberg (Sachsen) 1856 in Nossen reorganisiert. Endlich gebürt dieser Zeit auch die Erkenntnis der hohen Wichtigkeit, welche die äußere Ausstattung der Seminare hat. In der Zeit von Beckedorffs Rücktritt bis 1846 ist ein einziges Seminargebäude neu aufgeführt worden und dieses, welches in seinen Raumverhältnissen seiner Aufgabe nicht genügte, mußte später wider verlassen werden. Von 1846—1872 sind in Preußen 25 bis 30 Seminare neu gebaut und ausgestattet worden mit einem Kostenaufwand von reichlich drei Millionen Thalern. Einzelne der Gebäude, wie z. B. das in Münsterberg, das nach seinem Muster gebaute zu Exin, das zu Neuwied, sind durch ihre anerkannte Zweckmäßigkeit zu Mustern für viele andere ähnliche Anstalten geworden und nur in einigen Einzelheiten durch neuere Bauten überholt. Alle diese Seminare waren Internate, in denen sämtliche Zöglinge Wohnung und Kost erhielten; und auch diese Vorliebe für die Internatsverfassung wurde, namentlich aus Anlaß einzelner, Wahres und Falsches, Grundsätzliches mit Zufälligem mischender Streitschriften, von den Gegnern der Regierung als lediglich auf dem Streben noch klösterlicher Abschließung und geistiger Knechtung der künftigen Lehrer beruhend aufgemutzt, während auch andere leicht erkennbare Gründe, namentlich die größere Wolfeilheit des Lebens im Internat, für dieselben sprachen. — Trotz aller Befehdung stand der Minister von Mühler noch bis zum Jahre 1870 fest in seinem Amte, so daß die Einfügung der Seminare der neuen Provinzen in die preußische Ordnung noch von ihm und dem Geheimen Rate Stiehl vollbracht wurde. Erst die seit 1870 eintretenden kirchenpolitischen Streitigkeiten mit der römischen Kirche erschütterten die Stellung des Ministers und führten endlich zu seinem Sturze.

Nach der Entlassung des Ministers von Mühler und der Übernahme des Kultusministeriums durch Dr. Falk am 22. Januar 1872 erhob sich namentlich in der politischen Presse, zugleich aber auch in pädagogischen Blättern aller Richtungen ein Ruf nach gründlicher Reform des gesamten Volksschulwesens in Preußen. Der Minister sah sich veranlaßt, eine Konferenz zu berufen, welche die Frage nach der Notwendigkeit und eventuell der zweckmäßigsten Durchführung der Reorganisation beraten sollte. Es gehörten ihr an: Mitglieder des Reichstages, bezw. des preußischen Landtages: 1. von Kleist-Retzow (äußerste Rechte), 2. von Mallinkrodt (Kathol.; Zentrumspartei), 3. Richter, Pastor in Marienborf, 4. Techow, Gymnasialdirektor a. D., 5. Dr. Paur, Oberlehrer a. D. (sämtlich liberal); ferner Schulmänner, die entweder im Kommunaldienst standen oder an Privatschulen arbeiteten: 6. Dr. Schirm, Schulvorsteher in Wiesbaden, 7. Bohm, Schulvorsteher in Berlin, 8. Weiß, Vorsteher des Viktoria-Bazars (sämtlich liberal), 9. Dörpfeld, Hauptlehrer in Barmen; endlich preußische Schulräte und Seminardirektoren: 9. 10. die katholischen Schulräte Kellner aus Trier und Arnold aus Liegnitz und 11. der katholische Seminardirektor Treibel aus Braunsberg, 12. 13. 14. 15. Schulräte Bayer aus Wiesbaden, Bock aus Königsberg, Spieker aus Hannover und Seminardirektor Fix aus Soest; 16. Schulrat Wetzel aus Stettin; 17. 18. 19. die Seminardirektoren Lange aus Seegeberg, Schorn aus Weißenfels und Giebe aus Bromberg. Außerdem nahmen 20. 21. die beiden Dezernenten des Seminarwesens im Ministerium, die Geheimen Oberregierungsräte Stiehl und Dr. Stüve, an der Konferenz aktiv teil; der Unterstaatssekretär Achenbach assistierte dem Minister und vertrat ihn an einem Tage; die Geheimen Regie-

rungsräte Linhoff (kath.) und Wätzoldt (ev.) und der Assessor von Wolff, dieser als Protokollführer, wohnten der Konferenz bei, ohne sich an der Debatte zu beteiligen. Die Konferenz arbeitete unter dem Vorsitze des Ministers vom 11. bis zum 20. Juni; die Beratung am 19. und 20. hatte die Seminare, deren Ergänzung durch Fortbildungsanstalten und die Präparandien zum Gegenstande. Ein ausführlicher Bericht über dieselbe findet sich im Zentralblatt von 1872, S. 429 bis 455. Inzwischen übertrug der Minister die Entwerfung „Allgemeiner Bestimmungen" für das Volksschul-, Seminar- und Präparandenwesen dem Seminardirektor Dr. Schneider zu Berlin, der gleichzeitig als Hilfsarbeiter in das Ministerium gezogen ward, und veranlaßte eine Durchberatung des Entwurfs durch die Ministerialräte Stiehl, Stieve, Wätzoldt, den Provinzialschulrat Wetzel zu Berlin und den Verfasser desselben vom 6.—10. Oktober 1872. Dieser folgte nach einer letzten Überarbeitung am 15. Oktober der Erlaß der berühmten „Allgemeinen Bestimmungen", eine erlösende That, die mit einem Schlage den alten Hader über die Regulative beseitigte, einer regsamen, fruchtbaren Thätigkeit auf dem Gebiete des Volksschul- und Lehrerbildungswesens die Bahn eröffnete und weit über die Grenzen Preußens hinaus anregend und lebenweckend gewirkt hat.

Hier berührt uns aus denselben unmittelbar nur das dem Seminarwesen geltende Stück derselben, Lehrordnung und Lehrplan der Seminare umfassend. Es folgt im Wortlaute:

Lehrordnung und Lehrplan für die Königlichen Schullehrer-Seminare vom 15. Oktober 1872 (einschließlich des dieselben einführenden Erlasses des Ministers Falk).

Die angeschlossene Lehrordnung für die Schullehrer-Seminare tritt an die Stelle der Regulative und Erlasse vom 1. Oktober 1854, 19. November 1859 und 16. Februar 1861 und deren Ergänzungen, welche insgesamt hierdurch aufgehoben werden. Die in den Paragraphen 18 bis 30 der Lehrordnung vorgeschriebenen höheren Ziele werden sich an denjenigen Anstalten, welche über die nach den bisherigen Bestimmungen maßgebenden Grenzen bereits hinausgegangen sind, sowie überall da baldigst erreichen lassen, wo eine gute Präparandenbildung vorarbeitet. Andere Anstalten können erst dann, wenn ihnen besser vorgebildete Aspiranten zugeführt werden, die ihnen gestellte neue Aufgabe lösen. Es wird ihnen daher eine Übergangszeit gelassen werden müssen. Demgemäß sind die Seminar-Direktoren zu veranlassen, baldigst auf Grund des Normal-Lehrplans einen Plan für ihre Anstalt aufzustellen und die etwaigen Abweichungen von dem Normalplane näher zu begründen. Diejenigen Lehrpläne, welche sich den Bestimmungen des Normal-Lehrplanes in Bezug auf die den einzelnen Lehrgegenständen zugewiesene Stundenzahl und die Lehrziele einfach anschließen, sind ohne weiteres zu genehmigen, diejenigen aber, welche Änderungen enthalten, mit der Äußerung des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums bis zum 1. März nächsten Jahres hierher einzureichen, damit die Arbeit nach dem neuen Lehrplane möglichst bald beginnen kann. Wo in der zweiten und der dritten Klasse mit der Ausführung des neuen Lehrplanes früher vorgegangen werden kann, ist dies unbedenklich zu gestatten; dagegen ist in der ersten Klasse der einmal begonnene Kursus ohne Störung zu Ende zu führen. Der Lehrplan wird die Einführung neuer Lehrbücher in den meisten Gegenständen nötig machen. Es ist wünschenswert, aber nicht geboten, daß sich die Anstalten einer Provinz über die Auswahl verständigen und gemeinsame Vorschläge machen. In jedem Falle sind die Anträge in Betreff der einzuführenden Lehrbücher zugleich mit dem Berichte über die Lehrpläne hierher einzureichen. Bereits durch Reskript vom 31. Mai 1871 sind Berichte über die Bedürfnisse der Seminare in Rücksicht auf die Ausstattung des physikalischen Kabinets, beziehungsweise des chemischen Laboratoriums eingefordert worden. Die damals gestellten Anträge werden durch die gegenwärtigen Bestimmungen wesentliche Modifikationen erleiden müssen. Zudem beschränken sich die Bedürfnisse

der Seminare in Bezug auf die Ergänzung ihrer Lehrmittel nicht überall auf das Gebiet der Physik und Chemie. Auch die Bibliotheken werden mehrfach zu vervollständigen sein. Es sind daher hierüber zunächst weitere motivierte Anträge von den Seminar-Direktoren einzufordern und mit einer gutachtlichen Äußerung des Provinzial-Schulkollegiums hierher einzureichen. Endlich will ich binnen einer Frist von sechs Monaten einem näheren Bericht über die Hausordnungen der einzelnen Seminare nebst Vorschlägen über deren Reform entgegensehen. Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Falk.

Lehrordnung und Lehrplan für die Königlichen Schullehrer-Seminare. § 1. Jedes Schullehrer-Seminar ist mit einer mehrklassigen und einer einklassigen Übungsschule organisch zu verbinden. § 2. Die Arbeit in der Übungsschule wird unter der Aufsicht des Seminar-Direktors durch einen besonderen Lehrer als Ordinarius derselben geleitet. Diese Funktion ist möglichst einem ordentlichen Seminarlehrer zu übertragen. In jedem Falle ist der Ordinarius der Übungsschule Mitglied des Seminarlehrer-Kollegiums. § 3. Der Unterrichtskursus im Seminar dauert drei Jahre. An denjenigen Anstalten, wo derselbe bis jetzt eine kürzere Dauer hat, ist die Einrichtung des dreijährigen Kursus anzustreben. § 4. Es ist die Aufgabe der Unterstufe — dritte Klasse —, die von den verschiedensten Bildungsstätten her zusammengekommenen Zöglinge zu gleichmäßiger Bildungs- und Leistungsfähigkeit zu fördern. Dieselben sollen gelehrt werden, ihre Kenntnisse zu ordnen, zu ergänzen und selbständig zu reproduzieren. In eine Beziehung zur Übungsschule treten die Seminaristen auf dieser Stufe noch nicht. Auf der Mittelstufe — zweite Klasse — erhalten die Zöglinge diejenige Erweiterung ihrer Kenntnisse, deren sie bedürfen, damit sie dieselben später lehrend mitteilen können. In der Schule hören sie den Lektionen der Seminarlehrer zu, leisten in diesen, sowie in den Pausen Helferdienste und versuchen sich in eigenen Lehrproben. Auf der Oberstufe — erste Klasse — findet die Unterweisung der Seminaristen ihren Abschluß, wobei denselben zugleich Anleitung für ihre selbständige Weiterbildung gegeben wird; außerdem übernehmen sie unter Leitung und Aufsicht der Seminarlehrer und des Ordinarius der Übungsschule fortlaufenden Unterricht in derselben. Es ist dafür zu sorgen, daß kein Seminarist weniger als sechs und mehr als zehn Schulstunden wöchentlich zu erteilen habe, und ebenso, daß keiner die Anstalt verlasse, ohne Gelegenheit erhalten zu haben, sich im Unterrichte in Religion, im Rechnen, im Deutschen, im Singen und in einem der anderen Lehrgegenstände zu üben. Es muß daher wenigstens dreimal im Jahre ein Wechsel in der Arbeitsverteilung eintreten. Mit dem Wechsel in der Arbeitsverteilung unter den Seminaristen ist jedesmal eine Prüfung in den einzelnen Klassen der Schule vor dem Seminar-Lehrer-Kollegium zu verbinden, welche die von dem Unterrichte zurücktretenden Seminaristen abnehmen und welcher die in denselben neu eintretenden beiwohnen. § 5. Die im Unterrichte durchgearbeiteten Pensa werden vom Lehrer allwöchentlich in ein dafür eingerichtetes Klassenbuch eingetragen, welches sowol bei außerordentlichen Revisionen als auch bei den Schlußprüfungen als Anhalt dient. Die Schlußprüfungen werden am Ende jedes Semesters vor dem Lehrerkollegium gehalten und verbreiten sich über sämtliche Unterrichtsgegenstände. § 6. Am Ende eines Kursus gehen sämtliche Mitglieder desselben ohne weiteres in den nächst höheren über. Hat ein Seminarist die Befähigung dazu nicht erworben, so ist seine Entlassung von der Anstalt beim Provinzial-Schulkollegium zu beantragen; doch kann statt derselben die Genehmigung dafür nachgesucht werden, daß er den Kursus seiner Klasse noch einmal durchmache, wenn sein Zurückbleiben nicht von ihm verschuldet ist. § 7. Die beiden unteren Klassen erhalten wöchentlich je 24, die erste 14 Stunden mit Ausschluß derjenigen in den technischen und den fakultativen Gegenständen. § 8. Der Unterricht in allen Gegenständen, welche im Lehrplane der Volksschule vorkommen, sowie derjenige in der Pädagogik ist obligatorisch für alle Zöglinge. Inwieweit einzelne Zöglinge vom Unterrichte im Orgelspiel, sowie ferner diejenigen Zöglinge, denen trotz unzureichender oder

völlig mangelnder Vorbildung in der Musik die Aufnahme in das Seminar gestattet worden ist, von dem Musikunterricht überhaupt oder von einzelnen Zweigen desselben zu dispensieren sind, ist in jedem einzelnen Falle durch Konferenz-Beschluß festzustellen. § 9. In der französischen, beziehungsweise in der englischen oder lateinischen Sprache wird fakultativer Unterricht erteilt. An diesem sollen indes Zöglinge, die in der betreffenden Sprache noch keinen Anfang gemacht haben, nur bei besonderer Begabung ausnahmsweise teilnehmen dürfen. In der Regel ist die französische Sprache zum Lehrgegenstand zu wählen. § 10. Der Unterricht, welchen die Seminaristen empfangen, soll in seiner Form ein Muster desjenigen sein, welchen sie als Lehrer später zu erteilen haben werden. Es ist bei demselben ebensosehr auf Korrektheit in der Darbietung des Stoffes durch den Lehrer, als auf solche in der mündlichen und schriftlichen Reproduktion desselben seitens des Schülers zu halten. Das Diktieren ist ebenso ausgeschlossen wie das Nachschreiben der Seminaristen während des Vortrages des Lehrers. Dem Unterrichte soll jedoch möglichst in allen Gegenständen ein kurzer Leitfaden zu Grunde liegen. Die Unterweisung giebt überall zugleich mit dem Stoffe auch die Methode und leitet zu selbständiger Durchdringung desselben an. In allen Lehrstunden, nicht nur in dem deutschen Sprachunterrichte, werden die Seminaristen in freier, zusammenhängender Darstellung des durchgenommenen Pensums geübt. § 11. Zur Förderung der Unterrichtsarbeit dient dem Seminar neben einer guten Bibliothek, einem physikalischen Kabinett und, wo es sein kann, einem chemischen Laboratorium eine zweckmäßige Zusammenstellung der beachtenswertesten, resp. bewährtesten Lehr- und Veranschaulichungsmittel. § 12. Wo die Einrichtung einer Seminaristen-Bibliothek, sei es auch nur in Form einer besonderen Abteilung der ganzen Büchersammlung, noch nicht durchführbar ist, wird mindestens dafür Sorge getragen, daß neben den Bedürfnissen der Seminarlehrer auch diejenigen der Zöglinge in der Bibliothek Berücksichtigung finden. Diese erfordern sowol die Anschaffung von Büchern, in denen die Seminaristen einen würdigen Unterhaltungsstoff, als von solchen, in denen sie eine geeignete Ergänzung des Unterrichtsstoffes oder eine musterhafte Darstellung desselben finden. Es gehören dahin diejenigen Werke unserer Klassiker, sowie der hervorragendsten Dichter und Volksschriftsteller neuerer und neuester Zeit, welche dem Verständnisse der Seminaristen zugänglich sind und den Bildungszweck des Seminars fördern; ferner einige Quellenschriften für die Geschichte der Pädagogik und zwar neben den bedeutendsten Arbeiten der hervorragenden Pädagogen der letzten drei Jahrhunderte, wie sie in guten Sammelwerken, z. B. der pädagogischen Bibliothek von Karl Richter, dargeboten sind, auch Muster guter Jugendschriften von den ersten Versuchen derselben aus der Zeit der Philanthropisten bis zur Gegenwart. Endlich gehören dahin die Muster populärer Darstellungen aus den Gebieten der Welt- und Vaterlandskunde, wie der Kulturgeschichte; also Schriften von Schleiden, Tschudi, Masius, Brehm, Roßmäßler, Ruß, Hartwig, Müller, von Varnhagen, Adami, Werner Hahn, Ferd. Schmidt, Wildenhahn. W. Baur, Freitag, Riehl, Zusammenstellungen wie die von Grube u. s. w. § 13. Die Benutzung der für die Privatlektüre der Seminaristen ausgewählten Bücher wird planmäßig geordnet und im Unterrichte kontroliert; die Veranstaltungen sind derart zu treffen, daß die Zöglinge die Wahl zwischen Gleichartigem haben und nur das Lesen solcher Werke, deren Verwertung im Unterrichte unentbehrlich erscheint, wie z. B. Lessings Minna von Barnhelm, Schillers Wallenstein, Goethes Hermann und Dorothea, Pestalozzis Lienhard und Gertrud, obligatorisch gemacht wird. § 14. Es ist den Seminaristen auch anderweitige Gelegenheit und Anleitung zu geben, in privaten Vereinigungen wie gemeinsamen Lesestunden an Sonntagabenden, musikalischen Übungen, botanischen Exkursionen eine gegenseitige Förderung ihres Bildungszweckes herbeizuführen. § 15. Mindestens einmal im Monate wird der Unterricht an einem vollen Schultage ausgesetzt. Die dadurch gewonnene Gelegenheit zu zusammenhängender selbständiger Beschäftigung darf nicht durch Erteilung von besonderen Aufgaben für diesen Tag ver-

kümmert werden. § 16. Bei Aufstellung des Lektions-Planes wird dafür Sorge getragen, daß die Seminaristen durch ihre Beschäftigung in der Übungsschule nicht in dem Unterrichte, den sie selbst noch empfangen, verkürzt werden; die Lehrstunden der ersten Klasse fallen daher ausschließlich, die der zweiten wenigstens teilweise in Zeiten, wo in der Übungsschule nicht unterrichtet wird. § 17. Der Unterricht im Seminar wird nach einem für jede Anstalt besonders aufgestellten Lehrplane erteilt, für welchen ebenso wie für die Einführung neuer Lehrbücher ministerielle Genehmigung nötig ist. Soweit es die Verhältnisse des Seminars gestatten, hält der Lehrplan desselben die nachstehend für die einzelnen Gegenstände bezeichneten Aufgaben und Ziele inne. § 18. Pädagogik. Dritte Klasse. 2 Stunden. Die Zöglinge erhalten das Wesentlichste aus der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in lebendigen Bildern der bedeutendsten Männer, der bewegtesten Zeiten, der interessantesten und folgenreichsten Verbesserungen auf dem Gebiete der Volksschule. Zur Ergänzung und Veranschaulichung dieser Bilder dient die Einführung in die Hauptwerke der pädagogischen Litteratur, vorzugsweise aus der Zeit nach der Reformation. Die Lektüre wird so gewählt, daß sich die Besprechung irgend einer pädagogischen Frage an sie knüpft. Dieselbe wird derart behandelt, daß die Seminaristen den Inhalt eines längeren Schriftstückes selbständig und verständig auffassen lernen. Zweite Klasse. 2 Stunden. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre. (Der Unterricht. Die Unterrichtsform. Die Erziehung durch den Unterricht) unter Hinzunahme des Notwendigen aus der Logik und Psychologie. Erste Klasse 3 Stunden. Die spezielle Unterrichtslehre (Methodik). Das Schulamt. Die Schulverwaltung. Der erweiterte Amtskreis und die Fortbildung des Lehrers. Die Seminaristen werden mit den in dem Bezirke, für den sie zunächst vorbereitet werden, geltenden allgemeinen Bestimmungen über den Volksschulunterricht bekannt gemacht. — 2 Stunden. Die dritte Stunde, welche der Ordinarius der Übungsschule erteilt, hat die Warnehmungen zum Gegenstande, welche von ihm selbst in Bezug auf die Arbeit der Seminaristen in der Schule gemacht und welche ihm von den Fachlehrern mitgeteilt worden sind. § 19. Religion. Dritte Klasse. 4 Stunden. Die biblische Geschichte des alten Testamentes im Zusammenhange. 3 Stunden. Es werden hier wie in der zweiten Klasse die einzelnen biblischen Geschichten nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalte entwickelt und fruchtbar gemacht und die Seminaristen in freier und würdiger Erzählung der biblischen Geschichte geübt. Psalmen und andere poetische Stücke des alten Testamentes. — Das Kirchenlied in seiner Entwickelung. Die in den Lehrplan der Schule aufgenommenen geistlichen Lieder werden unter Hinzunahme der ihnen nach Form und Inhalt nächststehenden in historischer Folge so erläutert, daß sich an ihnen die Geschichte der kirchlichen Dichtung veranschaulicht. — 1 Stunde. Die gedächtnismäßige Aneignung, beziehungsweise die Widerholung der Lieder verteilt sich als Pensum auf die dritte und die zweite Klasse. Zweite Klasse. 4 Stunden. Die biblische Geschichte des neuen Testamentes im Zusammenhange, doch unter besonderer Berücksichtigung der evangelischen und der epistolischen Perikopen. Erklärung des christlichen Kirchenjahres und der Ordnung des öffentlichen Gottesdienstes. Die Religionslehre im Zusammenhange auf Grund des Katechismus der betreffenden Konfession unter fortwährender Beziehung auf die biblische Geschichte und mit Anleitung für die Behandlung des Stoffes in der Schule. Vom zweiten Semester an wird mindestens eine Stunde zu Muster-Lektionen und Lehrproben in der Übungsschule benutzt. Erste Klasse. 2 Stunden. Bibelkunde; in den evangelischen Seminaren Bibellesen. (Apostelgeschichte, paulinische Briefe, Stücke aus dem Buche Hiob und aus dem Jesaias.) Das Wesentlichste aus der Kirchengeschichte überhaupt. Die Methodik des Religionsunterrichtes veranschaulicht durch Lehrproben, welche alle Formen desselben vorführen: biblische Geschichte, Perikope, Bibelspruch, Schriftabschnitt, Katechismus, geistliches Lied, Kirchengeschichte. Anleitung für die Fortbildung. Die in der Schule einge-

führten Religionsbücher (Katechismus und Historienbuch) sind dem Unterrichte so zu Grunde zu legen, daß der Seminarist dieselben später selbständig zu brauchen und zu erklären vermag; doch hat die Unterweisung auch stofflich über die durch diese Bücher gezogenen Grenzen hinauszugehen, und sind darum bei derselben, namentlich für die Einführung in die heilige Geschichte (beziehungsweise die heilige Schrift) ausführliche Leitfäden zu benutzen. In das Pensum der katholischen Seminare fällt noch die Aneignung und Erklärung der Gebete, deren Verrichtung die Kirche als religiöse Pflicht bezeichnet. § 20. Deutsch. Dritte Klasse. 5 Stunden. a. Grammatik. Der einfache, der zusammengezogene und der zusammengesetzte Satz in leichteren Verbindungen. Die Wortarten, Deklination, Komparation, Konjugation. Die Regeln der Orthographie und der Interpunktion im Zusammenhange. b. Lektüre. Im Anschlusse an dieselbe: Übung im mündlichen Vortrage und im schriftlichen Ausdrucke, sowie Mitteilungen über Wesen und Form der Poesie, die Elemente der Metrik, das Wichtigste über den Reim. Von den Dichtungsarten der lyrischen Poesie: das Lied; der epischen: die poetische Erzählung, Legende, Sage, Märchen, Ballade; der didaktischen: Fabel und Parabel. Zweite Klasse. 5 Stunden. a. Grammatik. Genauere Kenntnis des zusammengesetzten und verkürzten Satzes, ebenso der Wortlehre, der Rektion der Zeitwörter, Eigenschaftswörter und der Verhältniswörter. Die Interpunktionslehre. Die Wortbildungslehre. b. Lektüre wie in der dritten Klasse. Die zur Besprechung kommenden Dichtungen und Prosastücke sind nach Umfang, Form und Inhalt schwieriger als die für die dritte Klasse ausgewählten. Es werden an denselben veranschaulicht: lyrische, epische und dramatische Poesie im allgemeinen. Volkslied, Ode, Ballade, Romanze, Epos und Drama. c. Leselehre und praktische Anleitung zur Erteilung des Sprachunterrichtes in Muster-Lektionen und Lehrproben. Erste Klasse. 2 Stunden. Widerholung des bisherigen Pensums. Erweiterung desselben in Bezug auf die Lektüre. Methodik des deutschen Sprachunterrichtes im Zusammenhange, im Anschlusse an Lehrproben. Für den deutschen Sprachunterricht gelten folgende Gesichtspunkte: a. Es wird auf fließendes und korrektes Sprechen ein vorzügliches Gewicht gelegt; doch wird dasselbe nicht durch einzelne Redeübungen, sondern dadurch erzielt, daß wie in allen Lehrgegenständen, so besonders im Deutschen die Schüler zu guten zusammenhängenden Darstellungen veranlaßt werden. b. Für die schriftlichen Arbeiten ist Korrektheit in der Form, Klarheit im Ausdrucke, Übersichtlichkeit in der Anordnung des Stoffes strenge Forderung; Ziel: das Vermögen des Seminaristen, Stoffe, die er durchdrungen hat, unterrichtlich darzustellen. In dieser Richtung müssen die Aufgaben für die einzelnen Stufen fortschreiten; die Stoffe werden allen Unterrichtsgebieten entnommen. c. Die Lektüre der Seminaristen ist teils eine private, teils vollzieht sie sich im Unterrichte selbst. In ersterer werden ihnen die Bücher aus der Anstalts-Bibliothek gegeben, sie umfaßt vorzüglich die Meisterwerke unserer Dichter und Prosaisten; besonders geförderte Zöglinge können dabei reichlicheren Stoff erhalten. Die im Unterrichte selbst vorgenommenen Lesestoffe werden nach Form und Inhalt erklärt. Es werden als solche Poesieen und Prosastücke aus den Zeiträumen der deutschen Litteratur von Luther an, vorzugsweise die unserer Klassiker, genommen. Die Auswahl, die nur nach Form und Inhalt Mustergiltiges berücksichtigt, wird so getroffen, daß die oben bezeichneten Dichtungsarten vertreten sind, deren Eigentümlichkeit dann an diesen Beispielen zu veranschaulichen ist. Eine Anzahl der erklärten Gedichte wird memoriert. Die Stoffe werden dem in der Anstalt gebrauchten Lesebuche entnommen. Endlich werden die Stoffe des Volksschullesebuches der Provinz unterrichtlich durchgearbeitet und Anleitung für die Fortbildung gegeben. Neben dem Lesebuche der Übungsschule, zu dessen zweckmäßigem Gebrauche im Unterrichte die Seminaristen Anweisung erhalten, liegt dem deutschen Unterrichte im Seminar noch ein besonderes Lesebuch zu Grunde. § 21. Geschichte. Dritte Klasse. 2 Stunden. Bilder aus dem Leben der wichtigsten Kulturvölker des

Altertums; ausführlicher: die Geschichte der Hellenen (a. das Heroenzeitalter, b. das Zeitalter der Gesetzgeber, c. von den Perser-Kriegen bis auf Alexander den Großen); der Römer (a. Sagen aus der Zeit der Könige, b. die Geschichte der Republik in Lebensbildern, c. der Untergang der Republik und einiges aus der Kaiserzeit des ersten Jahrhunderts). Zweite Klasse. 2 Stunden. Land und Volk der alten Deutschen. Kämpfe mit den Römern. Die Völkerwanderung, Zeitalter der Karolinger (ausführlich: Ausbreitung des Christentums, Karl der Große), Geschichte der großen Kaiserhäuser, Zeitalter der Kreuzzüge, Zeitalter von den Kreuzzügen bis zur Reformation. Erste Klasse. 2 Stunden. Brandenburgisch-preußische Geschichte bis zur Gegenwart. An den betreffenden Stellen ist auf die bedeutendsten Ereignisse in den Nachbarstaaten Bezug zu nehmen. Die methodische Anleitung beginnt in der dritten Klasse mit der Übung in zusammenhängender freier Geschichtserzählung, setzt sich in der zweiten Klasse in Lehrproben fort und schließt in der ersten mit der Beurteilung der Leistungen in der Übungsschule. § 22. Rechnen. Dritte Klasse. 3 Stunden. Die Bildung der Zahl und ihre Darstellung. Die vier Spezies in unbenannten und benannten Zahlen. (Die Lehre von den Dezimalen.) Die gemeinen Brüche, Regeldetri-Aufgaben. Zusammengesetzte Regelbetri. Die Rechnungen des bürgerlichen Lebens (Zinsrechnung, Terminrechnung, Rabatt-, Gesellschafts-, Mischungs-Rechnung). Die Quadrat- und Kubikwurzeln. Zweite Klasse. 3 Stunden. Die Lehre von den Proportionen und die von den positiven und negativen Größen. Gleichungen des ersten Grades. Potenzen und Wurzeln. 2 Stunden. Methodisches in Musterlektionen und Lehrproben veranschaulicht, deren Aufgaben dem Pensum der Volksschule entnommen sind. Es wird hierbei Gelegenheit genommen, die Seminaristen mit dem Gebrauche und der Handhabung der gebräuchlichsten Rechenmaschinen bekannt zu machen. 1 Stunde. Erste Klasse. 1 Stunde. Sicherheit in der Methode. Neu eingeführt werden die Gleichungen des zweiten Grades und, wo es erreichbar ist, die Lehre von den Reihen und den Logarithmen. Anleitung für die Fortbildung. Ziel ist: klare Einsicht in das Verfahren und Sicherheit in der selbständigen Lösung der Aufgaben. § 23. Raumlehre. Dritte Klasse. 2 Stunden. Die Lehre von den Linien und Winkeln, von dem Dreiecke, dem Parallelogramm und vom Kreise. Konstruktions-Aufgaben. Zweite Klasse. 2 Stunden. Die Lehre von der Gleichheit und von der Ähnlichkeit der Figuren und Berechnung derselben. Stereometrie (Körperberechnung). Erste Klasse. In der ersten Klasse werden die Wiederholungen des Stoffes der Raumlehre und die methodische Anleitung für die Behandlung derselben in der Rechenstunde gegeben. Auf allen drei Stufen werden die Zöglinge im Zeichnen der geometrischen Figuren an der Wandtafel geübt. Der Unterricht geht von der Anschauung aus und wird an der Hand guter Leitfäden erteilt. Ziel ist: klare Einsicht in die Methode des Gegenstandes, Möglichkeit einer Weiterbildung auch in neuen Stoffen und Befähigung zur Erteilung des Unterrichtes. § 24. Naturbeschreibung, Physik, Chemie. Dritte Klasse. 4 Stunden. a. Naturbeschreibung. Kenntnis ausgewählter einheimischer Samenpflanzen, welche den am meisten verbreiteten Familien angehören. Kenntnis des Linnéschen Systems und des Wichtigsten aus der botanischen Morphologie. Im Winter Zoologie. 2 Stunden. b. Physik. Magnetische, elektrische und mechanische Erscheinungen. c. Chemie. Die einfachsten Grundstoffe und ihre Verbindungen. Berücksichtigt wird besonders die mineralische Seite derselben. 2. Stunden. Zweite Klasse. 4 Stunden. a. Naturbeschreibung. Kenntnis der Hauptformen der Samen- und Sporenpflanzen, Kenntnis eines natürlichen Systems. Bau, Leben und Verbreitung der Pflanzen. Im Winter: Erweiterung des Pensums in der Zoologie; außerdem der innere Bau und die Lebensverrichtungen des menschlichen Körpers. 2 Stunden. b. Physik. Die Erscheinungen des Lichtes, der Wärme und des Schalles. c. Chemie. Erweiterung des Pensums der vorigen Klasse mit Hinzufügung der organischen Chemie.

2 Stunden. In allen drei Disziplinen wird das Methodische auf dieser Stufe gegeben und werden Musterlektionen erteilt, Lehrproben abgenommen. Erste Klasse. 2 Stunden. Ergänzung des Pensums nach der methodischen Seite des Gegenstandes. Neu eingeführt wird eine Übersicht des Baues der Erdrinde. Anleitung für die selbständige Fortbildung. Es ist die besondere Aufgabe des Unterrichtes, für die Darstellung der Naturwissenschaften Methoden zu finden, durch welche sie auch auf den untersten Stufen schon formell bildende Kraft erlangen. Es ist daher überall von der Anschauung auszugehen; der Unterricht in der Physik und der Chemie darf nicht ohne das Experiment, der in der Naturbeschreibung nicht ohne das Original oder die Abbildung auftreten. Reines Gedächtniswerk ist ausgeschlossen. Ziel ist: die Befähigung der Zöglinge, sich selbständig in den drei Naturreichen zurecht zu finden, an der Hand guter Bücher weiter zu arbeiten und einen anschaulichen Unterricht zu erteilen. § 25. Geographie. Dritte Klasse. 2 Stunden. Das Wichtigste aus der Heimatskunde und aus der allgemeinen Geographie. Übersichtliche Kenntnis der Erdoberfläche. Die vier außereuropäischen Erdteile. Kartenlesen. Zweite Klasse. 2 Stunden. Europa. Deutschland. Mathematische Geographie. Anleitung zur Erteilung des geographischen Unterrichtes in Musterlektionen und Abnahme von Lehrproben. Erste Klasse. 1 Stunde. Fortgesetzte methodische Anleitung, namentlich auch in Bezug auf die unterrichtliche Verwertung von Atlanten, Wandkarten, Globen, Tellurien und anderen Veranschaulichungsmitteln. Jeder Seminarist muß im Besitze eines guten Handatlas sein, den er während des Unterrichts benutzt. Der eingeführte Leitfaden ist der Schulauszug des größeren Werkes, dem der Lehrer in seinem Gange sich anschließt. § 26. Zeichnen. Dritte Klasse. 2 Stunden. Freihandzeichnen: Darstellen und Teilen der Linien und Winkel. Zeichnen der geometrischen Flächenfiguren. Zusammengesetzte symmetrische Figuren, durch Einzeichnung in ein Quadrat gewonnen. Zeichnen rechtwinkliger und runder Körper nach der Vorderansicht. Zeichnen symmetrischer Figuren und Ornamente nach Vorlagen. Zeichnen mit Lineal, Maß und Zirkel, Übungen im Ornamente und im Zeichnen an der Wandtafel. Zweite Klasse. 2 Stunden. a. Elemente der Perspektive. b. Freihandzeichnen nach Holzkörpern, Gipsmodellen, Naturgegenständen, ausgeführt mit schwarzer Kreide, Tusche, Sepia u. s. w. je nach der Begabung der einzelnen Zöglinge. c. Übung im Zeichnen an der Wandtafel. Erste Klasse. 1 Stunde. a. Fortgesetzte Übung, besonders an der Wandtafel, auch in Objekten, welche in anderen Unterrichtsstunden zur Veranschaulichung dienen. b. Methodik des Zeichenunterrichtes und c. Anleitung für die Fortbildung. Ziel des Unterrichtes ist die Befähigung des Seminaristen, diejenigen Zeichnungen, welche er in den verschiedenen Lehrgegenständen (Geometrie, Geographie, Anschauungsunterricht resp. Sprechübungen) an der Wandtafel zu zeichnen hat, sauber ausführen und in der Volksschule einen verständigen Zeichenunterricht erteilen zu können. § 27. Schreiben. Dritte Klasse. 2 Stunden. Zweite Klasse 1 Stunde. Ziel ist: 1) daß die Seminaristen eine gut ausgeschriebene Handschrift erlangen und in allen ihren Schriftsätzen, auch in schnellgeschriebenen, gut, rein und ordentlich schreiben; 2) daß sie nicht nur die Vorschriften für die Schreibstunde, sondern auch, was im anderen Unterrichte schnell an die Wandtafel zu schreiben ist, sicher und sauber ausführen; 3) daß sie in der Volksschule einen verständigen Schreibunterricht geben können. § 28. Turnen. Dem Turnunterricht in den Seminaren ist der „Neue Leitfaden für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen" zu Grunde zu legen; dabei ist nicht ausgeschlossen, daß, wo es die Verhältnisse gestatten, über die Grenzen desselben hinausgegangen werde. Die unter allen Umständen zu lösende Aufgabe bleibt aber, daß die Seminaristen befähigt werden, den Turnunterricht in der Volksschule zweckmäßig nach dem Leitfaden zu erteilen. Die dritte und die zweite Klasse haben wöchentlich je zwei Stunden, die erste Klasse eine Stunde praktisches Turnen; daneben erhält letztere in einer besonderen Stunde die nötigen Belehrungen über den Bau und das Leben

des menschlichen Körpers, über die ersten notwendigen Hilfsleistungen in Fällen von Körperverletzungen, über die geschichtliche Entwickelung des Turnwesens, über Zweck, Einrichtung und Betrieb des Turnens, sowie über die Einrichtung von Turnplätzen und Turngeräten für Elementarschulen. Den Zöglingen der ersten Klasse wird Gelegenheit gegeben, sich unter Aufsicht des Seminar-Turnlehrers im Erteilen von Turnunterricht an Schüler zu üben. § 29. Musik. I. Klavierspiel. In der dritten Klasse rein technische Übungen für Anschlag und Geläufigkeit; eigentliche Etüden in einer Stufenfolge, wie sie in den besseren Klavierschulen gegeben ist; freie Tonstücke; aufsteigend etwa von den Clementischen Sonatinen in einer Reihe, worin neben bewährtem Älteren auch das berechtigte Neue Vertretung findet. In der zweiten Klasse Fortsetzung der Etüden; bei besonders begabten und geförderten Schülern selbst bis zum Cramerschen Werke hin; Sonaten von klassischen Meistern wie Haydn, Mozart, Beethoven u. s. w. nach einer vom Lehrer zu treffenden progressiven Anordnung. In der ersten Klasse bleibt das Klavierspiel Privatübung. II. Orgelspiel. Der Seminarist hat von Klasse zu Klasse in der eingeführten Orgelschule nach dem Maße seiner Begabung und seiner Vorbildung fortzuschreiten. Außerdem fallen jeder Klasse noch allgemeine Aufgaben zu, nämlich: der dritten: Fortgesetzte Übung sämtlicher Nummern des eingeführten Choralbuchs; der zweiten: Einspielen der in der Harmonielehre analysierten und transponierten kleinen Orgelsätze, Abspielen derartiger Stücke vom Blatte. Sichere Aneignung eines Vorspieles zu jedem gebräuchlichen Choral, als Ausrüstung für würdiges gottesdienstliches Orgelspiel; der ersten: Choraltransposition, Übung im Modulieren, Erfinden kleiner Choraleinleitungen und einfacher Zwischenspiele. III. Harmonielehre. Diejenigen Seminaristen, welche zum Organistendienste nicht ausgebildet werden sollen, haben zwar nichtsdestoweniger an dem Unterrichte teil zu nehmen, aber nur das Pensum der dritten Klasse und aus dem der ersten den geschichtlichen Teil zu absolvieren. Dritte Klasse. Aufstellung und Einübung der Dreiklänge in Dur und Moll, der Septimen- und Nonenakkorde nach ihren Hauptformen und den Grundgesetzen ihrer Verbindung. Zweite Klasse. Befestigung der Zöglinge in der Kenntnis des harmonischen Materials und fortwährende Verwendung desselben im Aussetzen von Chorälen, sowie im Analysieren, Transponieren und Einspielen kleiner harmonischer, vom Lehrer gegebener Orgelsätze. Erster Kursus der Modulation. Erste Klasse. Harmonisierung des Chorals und des Volksliedes. Erfindung einfacher Choraleinleitungen, Bildung von kirchlich würdigen Zwischenspielen. Zweiter Kursus der Modulation. Die alten Tonarten. Einiges zur Kenntnis der wichtigsten Formen der Vokal- und der Instrumentalmusik. Bau und Pflege der Orgel. Einiges zur Geschichte der Musik. IV. Violinspiel. Die Seminaristen werden nicht nach Jahreskursen, sondern nach dem Maße ihrer Fertigkeit in Abteilungen gesondert. Jede Abteilung hat die Aufgaben der eingeführten Elementar-Violinschule von Stufe zu Stufe korrekt zu lösen. Neben dieser formalen Aufgabe sind folgende in Bezug auf den Stoff und die Fertigkeit zu lösen: a. feste, gedächtnismäßige Einübung der Choralmelodieen, sowie der in der Seminarschule vorkommenden Volkslieder, b. Heranziehung von Duetten in systematischer Folge, c. Einführung der oberen Abteilung in die höheren Lagen. V. Gesang. Dritte Klasse in besonderem Unterrichte: Elementarübungen zur Stimmbildung und zur selbstthätigen Auffassung und Darstellung der melodischen, rhythmischen und dynamischen Tonverhältnisse. Choräle und Volkslieder, erstere einstimmig, letztere ein-, zwei- und dreistimmig. Außerdem: gemischter Chor kombinierter Klassen. Weiterführung der Elementarübungen und zwar a. in eigentlichen, als selbständige Tonstücke ausgeprägten Vokalisen und Solfeggien, b. in mehr und mehr eingehender Behandlung der Intervalle, besonders aber auch der Akkorde und ihrer verschiedenen Gestalten. Feste Einprägung der gangbarsten Kirchenmelodieen. Mehrstimmige Choräle. Figuralgesänge: a. die liturgischen Chöre, welche die erste Klasse auch dirigieren lernt; b. andere geistliche Chorgesänge, Motetten, Psalmen von klassischen Meistern; c. welt-

liche Chorlieder unter besonderer Betonung des edleren Volks- und des Vaterlandsliedes. Erste Klasse in besonderem Unterrichte: Methodische Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichtes in der Volksschule, verbunden mit praktischen Übungen. Ausführung von gemischten Chorgesängen in Gemeinschaft mit der Oberklasse der Seminarschule. Der Unterricht hat die Ausbildung der Seminaristen zu guten Gesanglehrern, zu Kantoren und Organisten zum Ziele. Die Erreichung dieses Zieles darf nicht durch die Ausbildung einzelner Zöglinge zu Virtuosen beeinträchtigt werden. Auch sind die Seminaristen zum Verständnisse der Meisterwerke zu erziehen und dadurch vor der Neigung zu bewahren, in der Kirche den Gemeinden, im Unterrichte den Schülern eigene Kompositionen statt derselben zu bieten. Die Stundenzahl von je 5 für die beiden unteren, 3 für die Oberklasse ist so zu verstehen, daß bei Abteilungsunterricht in den technischen Gegenständen jede Abteilung die betreffende wöchentliche Stundenzahl erhält. § 30. Der fremdsprachliche Unterricht wird in drei Kursen (mit wöchentlich 3, 3, 2 Stunden) erteilt, welche von der übrigen Klasseneinteilung unabhängig zu bilden sind, und in welche die Seminaristen je nach dem Maße ihrer Vorbildung eintreten. Die unterste Abteilung beginnt mit der Elementar-Grammatik der betreffenden Sprache. § 31. Die Betreibung von Gartenbau, Obstbaumzucht, Seidenbau, soll, wie bisher, auch weiterhin eine Pflege im Seminar und in dem naturkundlichen Unterrichte desselben die nötige Ergänzung finden. Die nach dieser Seite hin getroffenen Einrichtungen an den einzelnen Anstalten bleiben in Kraft.

Mit dem Inkrafttreten dieser neuen Ordnung am 1. Januar 1873 trat der langjährige Leiter des Volksschul- und Seminarwesens, Geh. Rat Stiehl, der acht Ministern als Ratgeber zur Seite gestanden hatte, in den Ruhestand. Sein Versuch, auch mit den neuen Verhältnissen sich einzurichten, als dessen öffentlicher Ausdruck die Flugschrift: „Meine Stellung zu den drei preußischen Regulativen" (Berlin 1872) erschien, hatte wol manches einzelne Misverständnis zerstreuen, aber ihm das Vertrauen der bisherigen Gegner nicht erwerben können, dagegen manchen alten Freund stutzig gemacht. An seine Stelle trat der in der Seminarwelt als tüchtiger Schriftsteller und Praktiker längst rühmlich bekannte Verfasser der Allgemeinen Bestimmungen, Seminardirektor Dr. Karl Schneider, welcher 1873 zum Geheimen Regierungsrat ernannt, im Verein mit dem seit 1867 dem Ministerium angehörenden Geheimen Regierungsrate Wätzoldt (beide jetzt Geheime Oberregierungsräte) und seit 1880 mit dem katholischen Geheimen Regierungsrat Esser bis heute die Seminar- und Volksschulsachen nebst höheren Mädchenschulen, Blinden-, Taubstummenwesen u. s. w. im Kultusministerium bearbeitet. Nachdem in den ersten Jahren des Falkschen Ministeriums eine überaus rege Thätigkeit in der Vermehrung und Umgestaltung, wie in der besseren Ausrüstung und Versorgung der Seminare stattgefunden hatte, ist allmählich eine größere Ruhe auf diesem Gebiete eingetreten. Doch ist durch den Wechsel im Kultusministerium, das am 12. Juli 1879 auf den Schlesischen Oberpräsidenten von Puttkamer und am 1. Juni 1881 auf den Unterstaatssekretär von Goßler übergieng, gerade auf diesem Gebiete nichts Wesentliches geändert, sondern eifrig auf dem vom Minister Falk gelegten Grunde weiter gebaut worden. Namentlich hat auch der gegenwärtige Minister von Goßler dem Seminarwesen stets seine warme Fürsorge bewiesen. Der Rückblick, den er 1881 bei Begrüßung des sechsten deutschen Seminarlehrertages in Berlin auf die Erfolge warf, deren die Schulverwaltung hinsichtlich der Lehrerbildung in Preußen seit 1870 sich erfreut, wird noch unten angeführt und benutzt werden; wie überhaupt die einzelnen Fortschritte seit 1872 zur Vermeidung von Widerholungen dem statistischen Teile und der allgemeinen Schlußbetrachtung vorbehalten bleiben.

Nur zwei Erscheinungen der neueren Zeit mögen hier vorab erwähnt sein, die ein erfreuliches Zeugnis von der Regsamkeit des Strebens im Stande der Seminarlehrer und von dem gesunden Verhältnis der Seminare zum Lehrerstande der Volks-

schule in Preußen ablegen. Der deutsche Seminarlehrertag, 1873 in Eisenach unter dem Vorsitz des Seminardirektors Kehr zu Gotha (gestorben 1885 als Seminardirektor und Schulrat zu Erfurt) begründet, hat sich als erfreulicher Einigungspunkt für den ganzen Stand in Deutschland bewährt. Er versammelte sich bis 1876 alljährlich und tagt seitdem im je zweiten Jahre, indem das dazwischen liegende Jahr für Versammlungen der Seminarlehrer in den einzelnen Ländern und Provinzen freigelassen wird. Als Organ des Seminarlehrertages in der Presse ist die vom Schulrat Kehr 1872 begründete Zeitschrift „Pädagogische Blätter" (Gotha, Thienemann, fortgesetzt von Schöppa) anerkannt. Die Seminarkonferenzen für Volksschullehrer hatten als natürlicher Ausdruck für die geistige Wechselwirkung zwischen Seminar und Volksschule an einer Reihe preußischer Seminare längst bestanden und waren schon 1852 vom Minister empfohlen. Der Minister von Puttkamer schrieb dieselben unterm 20. September 1880 allgemein vor, und der fast durchweg eingetretene sehr zahlreiche Besuch dieser Versammlungen hat bewiesen, daß die Anhänglichkeit der Lehrer an ihre Bildungsstätten eine lebhafte und durch ernstere Misverständnisse und Spannungen, unter denen die Seminare vor 1872 so vielfach litten, nicht mehr getrübt ist.

So kann der Rückblick auf die bisherige Entwickelung des Seminars, eines der jüngsten Glieder des vielgestaltigen staatlichen Unterrichtswesens in Preußen, der Hauptsache nach nur erfreuen, und zum vertrauensvollen Ausblick in die Zukunft ermutigen, wenn auch immer noch einzelne wichtige Fragen ungelöst und einzelne Mängel zu überwinden bleiben, auf welche die weitere Betrachtung noch führen wird. Was aber von Preußen gesagt ist, das gilt in dieser Hinsicht ebenso vom übrigen Deutschland. Wenn demgemäß in Bezug auf die ältere Zeit die Grenze zwischen beiden nicht streng hat gezogen werden können, so schien es doch besser in der neueren Zeit, wo der Strom der Geschichte breiter fließt, zunächst den Gang der Dinge in Preußen zur Anschauung zu bringen und das übrige der Nachholung im statistischen Teile zu überlassen, zu dem wir uns nunmehr wenden.

Statistischer Überblick über den gegenwärtigen Stand des Seminarwesens.

1. Deutschland. a) Preußen. Das preußische Schullehrerseminar gehört nicht zu den höheren Lehranstalten, aber steht wie diese unter dem Provinzialschulkollegium, einer Behörde, welche den Oberpräsidenten der Provinz zum Vorsitzenden hat und dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten unmittelbar untergeordnet ist. In diesem fungieren je nach Bedürfnis ein oder mehrere Schulräte, die zum Teil gleichzeitig der Bezirksregierung des Provinzialhauptortes angehören, als Kommissarien für das Seminarwesen. Die Seminare sind konfessionell, demnach ist auch die Aufsicht über sie, wie die über die höheren Lehranstalten, innerhalb der gemeinsamen Behörde fast durchweg konfessionell gesondert. In Pommern, Brandenburg und Schleswig-Holstein giebt es keine katholischen Seminare.

Damit die dem Volksschulwesen vorstehenden einzelnen Regierungen auch an ihrem Teile in eine organische und kontinuierliche Verbindung mit den Seminaren kämen, ist durch Ministerialerlaß vom 23. Febr. 1867 (Centralblatt 1867, S. 202) 1. eine alljährlich abzuhaltende Sitzung des Provinzialschulkollegiums nur für die Angelegenheiten des Seminarunterrichtes und des Volksschulwesens, soweit jenes durch dieses beeinflußt ist, eingerichtet, zu welcher die Regierungsschulräte der ganzen Provinz eingeladen werden; 2. die Zuziehung eines oder mehrerer der betreffenden Regierungsschulräthe zur Revision der Seminare befohlen, eine unmittelbare Beteiligung an der Revision diesen jedoch nicht gestattet; 3. zwischen dem Provinzialschulkollegium und den Bezirksregierungen die gegenseitige Mitteilung von Verfügungen allgemeines Inhalts angeordnet. Um auch sonst eine gewisse Übereinstimmung unter den einzelnen Anstalten herbeizuführen und dieselben bei aller Pflege ihrer provinziellen Besonderheit auf gleicher Höhe zu erhalten, ist die Einrichtung getroffen, daß die Seminarlehrer, und namentlich die Seminardirektoren,

bei ihrer Ernennung oder in den ersten Jahren ihrer Amtsthätigkeit in den Stand gesetzt werden, andere Seminare kennen zu lernen. Auch das Zentralblatt für die preußische Unterrichtsverwaltung, welches den Seminaren eine vorzügliche Aufmerksamkeit zuwendet, dient diesem Zwecke, indem es bald aus Reiseberichten, bald aus Jahresberichten, bald aus Lehrplänen und Gutachten von Provinzialschulkollegien oder Seminardirektoren Mitteilungen giebt. Das Lehrerkollegium der Seminare besteht in der Regel aus dem Direktor, einem ersten Seminarlehrer, vier ordentlichen Seminarlehrern und einem Hilfslehrer. An Gehalt beziehen diese neben freier Dienstwohnung oder dem gesetzlichen Wohnungsgelde seit 27. April 1876 folgende Beträge: Direktoren: 3600—4800 M., Erste Lehrer 2700—3300 M. (diese beiden Stufen erhalten Wohnungsgeld als Beamte der V. Rangklasse), Seminarlehrer 1700—2700 M., Hilfslehrer 1000—1400 M., Lehrerinnen 1000—2000 M. An den wenigen Anstalten mit vierjährigem Lehrgang ist noch ein zweiter Hilfslehrer angestellt. Die Lehrer sind mit wenigen Ausnahmen nur für die Anstalt thätig; auch der Unterricht im Turnen und im Zeichnen wird von Seminarlehrern erteilt, und die Leitung der Übungsschule oder der Übungsschulen ist einem der ordentlichen Lehrer anvertraut. Die Verbindung des Direktorats mit geistlichen Nebenämtern ist fast überall gelöst. Auch in Verbindung mit andern Erziehungsanstalten, Waisenhäusern, Taubstummen- und Blindeninstituten treffen wir die Seminare nur noch an wenigen Stellen: die angelehnte Anstalt (nur in Bunzlau ist das Seminar diese) hat dann ihren eigenen Etat, ihr eigenes Kollegium, und nur die Direktion ist gemeinsam. Die Direktoren sind nicht ausschließlich, aber doch meistens akademisch gebildet; und zwar haben sie der Mehrzahl nach, wenigstens an den evangelischen Anstalten, theologische Vorbildung. Auch unter den ersten Seminarlehrern überwiegt noch das akademisch gebildete Element. Doch gilt für alle Seminardirektoren und -Lehrer die abgelegte Rektorprüfung als Voraussetzung, von der nur im Falle anderweit nachgewiesener pädagogischer Tüchtigkeit, z. B. bei bewährten Schulinspektoren, abgesehen zu werden pflegt. Die Seminardirektoren werden vom Könige ernannt, die sämtlichen übrigen Lehrer vom Minister. Verdienten Direktoren wird, bisher jedoch nur in höherem Dienstalter, der Charakter als Schulrat mit dem Range der Räte IV. Klasse (Regierungs-, Oberlandesgerichtsräte, Gymnasialdirektoren, ordentliche Universitätsprofessoren 2c.) gleichfalls vom Könige beigelegt.

Zur Aufnahme in die dritte Klasse des Seminars ist ein Lebensalter von siebzehn Jahren erforderlich. Dieselbe ist überdies abhängig vom Bestehen einer Aufnahmeprüfung, für die am 15. Oktober 1872 eine neue Ordnung erlassen worden ist. Diese Prüfung wird unter der Leitung eines Kommissars des Provinzialschulkollegiums, als welcher aber oft der Direktor des Seminars fungiert, von den Seminarlehrern abgehalten und erstreckt sich auf Religion, Deutsch, Realien und Geschichte, Rechnen und Raumlehre und Musik. In diesen Fächern wird schriftlich und mündlich geprüft und die Aufnahmebefähigung demjenigen zuerkannt, der durchweg genügende Leistungen aufgewiesen oder bei mangelhafter Vorbildung in einem Fache sich im ganzen so wol ausgerüstet und so befähigt gezeigt hat, daß die Ausfüllung dieser Lücke von ihm erwartet werden darf. Namentlich kann diese Nachsicht eintreten, wenn mangelhafte Leistungen in der Musik auf unsicherem Gehöre des Prüflings beruhen. Wegen ungenügender oder ganz mangelnder Vorbildung im Orgelspiele darf überhaupt die Aufnahme nicht versagt werden. — Aufgenommen werden je in eine Klasse bis zu 25 Bewerber; nur in der Zeit des drückenden Lehrermangels ist wol bis 30 und darüber gegangen worden.

Der Unterricht wird überall ganz unentgeltlich erteilt; für den Unterhalt wird in den Internaten ein sehr mäßiges Kostgeld gezahlt, welches nur die baren Auslagen für die Kost deckt. Diese ist einfach, aber ausreichend; dreimal am Tage warmes Essen: des Morgens und des Abends Suppe oder Kaffee, Mittags wöchentlich wenigstens fünfmal Fleisch, Sonntags Braten. An Unterstützungen werden den im In-

ternat verpflegten Zöglingen jährlich durchschnittlich für den Kopf 90 M., den im Externat befindlichen 120—150 M. durchschnittlich bewilligt.

Die Übungsschule ist in Berlin eine Mittelschule; sonst sind diese Anstalten einfache Volksschulen, deren Einrichtung ermöglichen soll, daß die Zöglinge die richtige Anschauung von dem Unterricht in einer ein- und in einer mehrklassigen Schule gewinnen. Um Übungsschulen zu verlangen, haben manche Seminare vertragsmäßig Ortsschulen oder Teile solcher übernommen, wofür dann die Ortsgemeinde einen Geldbetrag leistet. Andere unterhalten eigene Freischulen. Mehrklassige Übungsschulen (3—4klassig) sind seit 1872 überall eingerichtet. Wo einklassige Schulen nicht herzustellen waren, hilft man sich durch zeitweise Verbindung von Klassen.

Die Beteiligung der Seminaristen am Leben der Schule entwickelt sich vom Hospitium und dem Helferdienste durch die in ihrer Schwierigkeit und Selbständigkeit sich steigernde Lehrprobe hindurch bis zum eigenen Unterricht. Die Seminaristen der dritten Klasse haben mit der Schule noch nichts zu thun. Diejenigen der zweiten treten in mehrfache Beziehung zu ihr, zunächst als Helfer bei der Aufsicht, bei der Leitung der Spiele der Kinder, demnächst durch planvoll geordnetes Zuhören beim Unterricht. Die eigentlichen Schulübungen beginnen damit, daß etwa im zweiten Drittel des zweiten Seminarjahres eine kleine Zahl von Übungsschülern in die Lehrstunde der Seminaristen gerufen wird, welche an diesen die Lösung einer ihnen eben erklärten Aufgabe versuchen; auch sehen sie ihre Lehrer, deren Unterricht überall für sie mustergiltig sein soll, in der Schule; dann folgen einzelne Lektionen in der Schule, bis sie einige Wochen vor der Entlassungsprüfung ganz in die Arbeit der ersten Klasse eintreten, die ihnen durch das dritte Jahr, wenn auch selbstverständlich mit angemessenem Wechsel der Lehrfächer, verbleibt. Durch die Einrichtung der Schule ist es ermöglicht, daß sich alle Zöglinge der Anstalt in jedem der drei Hauptgegenstände auf verschiedenen Altersstufen versuchen können. Die Zöglinge arbeiten unter der beständigen Leitung des Seminarfachlehrers, und die Einrichtung, nach welcher der Unterricht, den sie empfangen, außerhalb der Zeit fällt, in der die Schule arbeitet, gestattet ihnen, in derselben ganz heimisch zu werden. Nebenbei bietet ihnen ihre Arbeit in der Schule auch Gelegenheit, sich in der Führung der oberlich angeordneten Listen und Berichte zu üben. Dies geschieht unter der Aufsicht des Seminarlehrers, welchem die Leitung der ganzen Übungsschule obliegt. — Am Ende einer jeden Woche findet die im Lehrplan angeordnete Besprechung des Ordinarius der Übungsschule mit den Lehrseminaristen über die Beobachtungen statt, welche er selbst gemacht hat, und die ihm von den Fachlehrern mitgeteilt worden sind. Eine noch gründlichere Musterung der Lehrarbeit der Zöglinge erfolgt in der Schule, so oft der Unterricht aus einer Hand in die andere geht. Der bei dieser Gelegenheit abgehaltenen Prüfung wohnt das ganze Kollegium der Seminarlehrer bei.

Übrigens treten auch gemütliche Beziehungen zwischen den Kindern und ihren Lehrern ein. Die Seminaristen mancher Anstalten versammeln die ärmeren Schüler am Abend vor den Weihnachtsferien um den aus ihren und ihrer Lehrer Mitteln geschmückten Christbaum, man feiert Schulfeste, unternimmt gemeinsame Ausflüge u. s. w.

Die Seminare waren bis 1866 und noch bis 1872 fast ohne Ausnahme Internate. Seitdem hat sich das dahin geändert, daß von den 113 Seminaren der Monarchie 49 reine Internate, 84 reine Externate sind und 30 gemischte Verfassung haben. An die Stelle der früheren leidenschaftlichen Anklagen ist in den beteiligten Kreisen im ganzen jetzt Vorliebe für die Internate getreten. Es mögen in einzelnen Internaten Übelstände vorgekommen sein und noch vorkommen; in den meisten von ihnen aber geht ein frischer, freier und fröhlicher Zug durch die Häuser, in denen die Volksschullehrer erzogen werden; natürlich sind die Männer, unter deren Leitung das geschieht, bemüht und besorgt, daß es auch ein frommer und patriotischer

Geist sei. Ebenso wird darauf gehalten, daß die sehr kurze Zeit der Ausbildung gewissenhaft ausgekauft werde, daß die verhältnismäßige Sorglosigkeit, in welche das Internat seine Mitglieder versetzt, sie weder verweichliche, noch verwöhne. Turnunterricht, Gartenarbeit, gemeinsame Spaziergänge von Lehrern und Zöglingen halten den Körper frisch und gesund; streng eingehaltene Arbeitsstunden, bestimmte Zeit für Aufstehen und Schlafengehen ordnen das gemeinsame Leben; dieses selbst überwindet den Egoismus und verfeinert die Sitten, ohne sie zu verderben. Die Übertragung von Ehrenämtern an die besten Zöglinge weckt nicht allein das Ehrgefühl, sondern stählt auch den persönlichen Mut und lehrt den jungen Mann, die Strenge des Dienstes mit der Milde des Umgangs zu vereinen. Der Direktor steht, wo er sich ausschließlich dem Seminar widmen kann, in einem näheren Verhältnis zu den Seminaristen; aber auch die Lehrer und die Lehrerfamilien bleiben ihnen nicht fern. An einigen Anstalten (z. B. Bunzlau, Weißenfels) besteht die Einrichtung, daß jeder Lehrer als Tutor eine besondere Gruppe, eine sog. Familie, von Zöglingen leitet. Zu dessen Obliegenheiten gehört es dann auch, die Verbindung des Seminars mit den Eltern der Zöglinge lebendig zu erhalten. Es sind gemeinsame Morgen- und Abendgebete, gemeinsame Feier des Sonntags, der kirchlichen und vaterländischen Gedenktage eingerichtet. An einigen Orten werden die Seminaristen auch zur Mitwirkung an der Liebesthätigkeit der Kirche herangezogen, namentlich da, wo diese dem Erziehungswerk (z. B. in Waisenhäusern und Rettungshäusern) dienstbar wird. Überall endlich werden die Seminaristen für ihren künftigen Beruf als Organisten und Lektoren vorbereitet; an einigen Stellen übernehmen sie zu diesem Behufe unter Führung, Aufsicht und Mitwirkung ihres Musiklehrers gewisse Verrichtungen in der Kirche ihrer Gemeinde.

Die Entlassungsprüfung, durch die Prüfungsordnung vom 15. Oktober 1872 auf der alten Grundlage neu geregelt, ist eine schriftliche, eine mündliche und eine praktische. Zu derselben werden auch solche Bewerber zugelassen, die nicht im Seminar vorgebildet sind, wenn sie ihre Unbescholtenheit und ausreichende Gesundheit durch Zeugnisse darthun und das 20. Lebensjahr vollendet haben. — Die schriftlichen Arbeiten bestehen in 1) einem deutschen Aufsatze (Thema: pädagogisch oder aus dem Gebiete des deutschen Unterrichts), 2) einer Arbeit aus dem Gebiete des Religionsunterrichts, 3) der Bearbeitung von drei Aufgaben aus der Geometrie und Arithmetik, und 4) 5) 6) der Beantwortung von je einer Frage aus Geschichte, Naturkunde und Geographie, 7) der Bearbeitung eines Chorals (für die im Orgelspiel Vorgebildeten), 8) einer Übersetzung aus der fremden Sprache und einer solchen in die fremde Sprache (für die, welche an diesem Unterrichte teilnehmen). Die Themata bestimmt nach Vorschlag der Seminarlehrer der Kommissar des Provinzialschulkollegiums, als welcher der ordentliche Dezernent für die inneren Angelegenheiten des Seminars in dieser Behörde zu fungieren pflegt. Die mündliche Prüfung, welcher außer letzterem auch noch ein Kommissar der zuständigen Regierung beiwohnt und an katholischen Anstalten für den Religionsunterricht ein Kommissar des Bischofs, verbreitet sich über sämtliche Gegenstände des Seminarunterrichtes. Dieselbe wird meistens in zwei gleichzeitig arbeitenden Gruppen abgelegt. Die praktische Prüfung (Lehrprobe) soll die Lehrtüchtigkeit des Abiturienten darlegen. Wer seine Entlassungsprüfung bestanden hat, ist damit in die Reihe der anstellungsfähigen Lehramtskandidaten getreten; er erhält das Zeugnis der Befähigung zum Lehramt und wird nun einer bestimmten Bezirksregierung überwiesen, unter welcher er drei volle Jahre an dem ihm angewiesenen Platze zu dienen verpflichtet ist. Der Seminarist muß sich durch Revers verpflichten, jede ihm von der Bezirksregierung zugewiesene Stelle anzunehmen und drei Jahre in ihr auszuhalten, oder Bildungskosten und Geldbeihilfen zu ersetzen. Doch ist durch erläuternde Vorschriften des Ministers dafür gesorgt, daß diese Verpflichtung der jungen Lehrer nicht mit Härte geltend gemacht und ihnen durch dieselbe innerhalb des Bezirks ein erfreu-

liches Fortschreiten (z. B. durch Berufung von Hilfslehrern in selbständige Lehrerstellen, an städtische Schulen 2c.) nicht abgeschnitten werden darf. Die Entlassungsprüfung befähigt jedoch nur zu provisorischer Anstellung; der junge Lehrer hat in der Zeit zwischen dem zweiten und dem fünften Jahre nach seinem Abgang durch Ablegung einer zweiten Prüfung das Recht auf definitive Anstellung zu erwerben. Dieses Examen, bei dem das Hauptgewicht auf die methodisch-praktische Seite fällt, ist gleichfalls durch die Prüfungsordnung vom 15. Oktober 1872 neu geregelt worden.

Da auch diese zweite Prüfung an den Seminaren und von denselben Kommissionen abgehalten wird, bildet sie in den meisten Fällen ein Band, das den jungen Lehrer über seine Seminarzeit hinaus an die Stätte seiner Bildung fesselt. Auch sonst fehlt es nicht an sittlichen Banden, die sich hier fürs spätere Leben knüpfen. Die früheren Zöglinge eines Seminars pflegen (z. B. in großen Städten) gern die gemeinsamen Erinnerungen. Von den in derselben Richtung wirkenden Lehrerkonferenzen am Seminar war schon die Rede.

Ein ferneres Band zwischen den Lehrern und ihren Bildnern knüpfen die Schulinspektionsreisen, welche der Direktor alljährlich einmal, öfter auch ein anderer Seminarlehrer unternimmt, in der doppelten Absicht, seine Schüler bei der Arbeit zu sehen und, wo es nötig ist, bei derselben zu fördern, zu beraten: und einen praktischen Maßstab für die eigene Thätigkeit zu gewinnen; denn nicht die Leistung im Seminar, sondern die Praxis der von ihm gebildeten Lehrer giebt den sichersten Maßstab für die richtige Beurteilung desselben; und bestehen die Seminarmethoden in der Volksschule die Probe nicht, so haben sie dieselbe überhaupt nicht bestanden.

Mit dieser schon ziemlich vielseitigen unmittelbaren Berufsthätigkeit ist die Arbeit der preußischen Seminare nicht erschöpft. Zwar ist die frühere Einrichtung, wonach auch die Prüfungen der Rektoren und der Lehrerinnen an den Seminaren abgehalten zu werden pflegten, durch die Prüfungsordnungen für Rektoren vom 15. Oktober 1872 und für Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen vom 24. April 1874 aufgehoben worden. Aber in den für diese, wie für die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen am Sitze der Provinzialschulkollegien zusammentretenden Kommissionen sind noch immer die Seminare durch ihre Direktoren und Lehrer vorzugsweise vertreten. Eine Mitwirkung bei der F o r t b i l d u n g der in den Seminaren gebildeten Lehrer wird ihnen, abgesehen von den bereits berührten Konferenzen und Schulbereisungen, amtlich nicht zugemutet. Die früher an verschiedenen Anstalten abgehaltenen methodologischen Fortbildungskurse sind gegenwärtig auf die Gegenden mit zweisprachigen Schulen beschränkt. Aber doch hat sich an manchen Orten diese Thätigkeit der Seminare für den Lehrerstand im stillen privatim Bahn gebrochen und namentlich am Berliner Seminar seit Jahrzehnten eine große Bedeutung erlangt. Die oft in Anregung gebrachte Gründung von eigenen Fortbildungsseminaren ist Projekt geblieben.

Nach anderer Richtung hin — auf die kirchlichen Kreise — erstreckt sich die Mitwirkung der Seminare bei der Vorbildung der evangelischen Geistlichen in dem vom Minister Eichhorn 1842 eingerichteten sechswöchentlichen H o s p i t i u m d e r K a n d i d a t e n d e r T h e o l o g i e. Zwar ist der an den Seminaren verbreiteten Überzeugung nach diese Veranstaltung für ihren Zweck im allgemeinen nicht ausreichend und in ihrer Formlosigkeit allzu abhängig von den beiderseitigen persönlichen Voraussetzungen. Allein das Band zwischen Kirche und Schule, welches in ihr gegeben ist, darf nicht unterschätzt werden und hat doch in vielen einzelnen Fällen schon seine segensreichen Früchte getragen.

Die im Jahre 1866 der preußischen Monarchie einverleibten neuen Provinzen, Hessen-Nassau, Schleswig-Holstein und Hannover, waren sofort Gegenstand eingehendster Sorgfalt. Die neu organisierten Provinzialschulkollegien erhielten in den bisherigen Seminardirektoren Kretschel (aus Weißenfels), Dr. K. F. T. Schneider (aus Neuwied) und Spieker (aus Neuzelle) Kommissare für das Seminar- und Volksschulwesen,

welche die ihnen übertragene Aufgabe mit glücklichem Erfolge zu lösen verstanden. Die bedeutendste Arbeit blieb in Hannover zu vollbringen, wo das Seminarwesen bis dahin einheitlicher Leitung entbehrt hatte, da es mit dem gesamten Volksschulwesen in den Händen der zahlreichen, voneinander unabhängigen Konsistorien lag. In den Konsistorialbezirken Hannover und Stade waren Bezirks- und Hauptseminare vorhanden; die letzteren, in Hannover mit drei-, in Alfeld und Stade mit zweijährigem Kursus, gaben, da sie die Bildung der Bezirksseminare fortsetzten, eine ausreichende Bildung; aber das Verhältnis des Hauptseminaristen zur Gesamtzahl der Seminaristen war 1 : 7. In den Bezirksseminaren (die Geschichte des hannoverschen Seminars von Salfeld weist nach, wie die Hauptseminare aus den methodologischen Kursen für die Fortbildung von Lehrern entstanden sind), war ½jähriger (Stade), einjähriger (Hannover, Lüneburg) und fakultativ ein- oder zweijähriger Kursus (Alfeld); demnach erhielten 6/7 aller Seminaristen keine zureichende Bildung. In den Konsistorialbezirken Aurich und Osnabrück bestanden an den gleichnamigen Orten abschließende Anstalten, in Aurich mit zwei-, in Osnabrück mit dreijährigem Kursus. Zu der Schwierigkeit, welche sich aus diesem Befund ergab, kam eine neue in dem Brande des Seminargebäudes von Osnabrück 1868. Die hannoverschen Anstalten waren übrigens Internate; nur in Alfeld fehlte in dem Seminargebäude der Raum für die Hauptseminaristen, die deswegen Externe wurden, und in Aurich fehlte überhaupt ein Seminargebäude, deshalb war dort Externat. Die Kalamität in Osnabrück wurde leicht überwunden; schon am 31. Oktober 1871 ward das neue Gebäude eingeweiht (vgl. Spieker: Haus und Schule. 1871. S. 355 ff.). Für die sonstige Reorganisation galt als Ziel die durchgängige Einführung des dreijährigen Kursus, welche aber, ohne daß ein Lehrermangel dadurch herbeigeführt würde, nur durch bedeutende Neubauten und Erweiterungsbauten möglich ward. Daß in verhältnismäßig kurzer Zeit an allen vorhandenen Anstalten der dreijährige Lehrgang eingeführt und die Zahl der Seminare um drei (Wunstorf, Bederkesa, Verden) vermehrt wurde, verdient als eine rühmliche Leistung der preußischen Unterrichtsverwaltung besonders hervorgehoben zu werden.

Den augenblicklichen Umfang des preußischen Seminarwesens veranschauliche ein

Verzeichnis der königlichen Seminare in Preußen nach dem Bestande des Jahres 1886.

Seminar:	Für Lehrer oder Lehrerinnen.	Externat oder Internat.	Begründet:	Evang. oder kathol.	Bemerkungen.
Ostpreußen.					
1. Braunsberg	Lehrer	Internat	1811	kathol.	
2. Waldau	"	"	1870	evang.	Bis 1870 in Königsberg (1809); s. 5.
3. Preuß. Eylau	"	"	1774	"	Bis 1835: Kl.-Dexen.
4. Ortelsburg	"	gemischt	1866	"	Bis 1884 in Friedrichshoff.
5. Osterode	"	Internat	1870	"	Früher in Königsberg; s. 2.
6. Angerburg	"	"	1829	"	
7. Karalene	"	"	1811	"	
8. Ragnit	"	Externat	1882	"	
Westpreußen.					
9. Marienburg	"	Internat	1813	"	
10. Berent	"	"	1866	kathol.	
11. Graudenz	"	"	1816	"	
12. Preuß. Friedland	"	"	1864	evang.	
13. Löbau	"	"	1874	"	
14. Tuchel	"	"	1873	kathol.	

Seminar:	Für Lehrer oder Lehrerinnen.	Externat oder Internat.	Begründet:	Evang. oder kathol.	Bemerkungen.
Brandenburg.					
15. Berlin	Lehrer	Internat	1831	evang.	Seminar für Stadtschulen.
16. "	Lehrerinnen	Externat	1832	"	Seminar der Augustaschule.
17. Köpenick	Lehrer	Internat	1748	"	Bis 1817 in Berlin, bis 1851 Potsdam.
18. Oranienburg	"	"	1861	"	
19. Kyritz	"	"	1866	"	
20. Neu-Ruppin	"	Externat	1874	"	
21. Neu-Zelle	"	gemischt	1817	"	
22. Alt-Döbern	"	Externat	1819	"	
23. Drossen	"	gemischt	1864	"	
24. Königsberg (Neumark)	"	Externat	1874	"	
Pommern.					
25. Pölitz	"	Internat	1811	"	Bis 1862 in Stettin.
26. Cammin	"	"	1838	"	
27. Pyritz	"	gemischt	1827	"	Bis 1867 im Ottostift.
28. Köslin	"	Internat	1816	"	
29. Bütow	"	"	1859	"	
30. Dramburg	"	"	1867	"	
31. Franzburg	"	"	1791	"	Bis 1858 in Greifswald.
Posen.					
32. Posen	Lehrerinnen	Externat	1841	gemischt	Sem. der Louisenschule.
33. Rawitsch	Lehrer	"	1804	"	Bis 1874 in Posen.
34. Paradies	"	Internat	1836	kathol.	
35. Koschmin	"	gemischt	1865	evang.	
36. Exin	"	Internat	1865	kathol.	
37. Bromberg	"	"	1820	evang.	
Schlesien.					
38. Breslau	"	"	1765	kathol.	
39. Münsterberg	"	"	1847	evang.	Bis 1849 in Loewen. Vorher in Breslau (1767).
40. Steinau a/Oder	"	"	1849	"	Verbunden mit einem Waisenhause.
41. Habelschwerdt	"	gemischt	1874	kathol.	Früher (1766—1827) in Schlegel.
42. Oels	"	Externat	1875	evang.	
43. Bunzlau	"	gemischt	1816	"	Vorher in Liegnitz. Verbunden mit der Waisen- und Schulanstalt.
44. Liebenthal	"	Internat	1863	kathol.	Verbunden mit einem Waisenhause.
45. Reichenbach O/Lausitz	"	gemischt	1862	evang.	
46. Sagan	"	Externat	1873	"	
47. Liegnitz	"	"	1882	"	
48. Ober-Glogau	"	Internat	1802	kathol.	
49. Peiskretscham	"	"	1849	"	
50. Kreuzburg	"	"	1858	evang.	
51. Pilchowitz	"	"	1867	kathol.	
52. Rosenberg	"	Externat	1873	"	
53. Ziegenhals	"	"	1873	"	
54. Oppeln	"	"	1874	"	
55. Zülz	"	"	1875	"	
Sachsen.					
56. Barby	"	Internat	1823	evang.	Bis 1855 in Magdeburg.
57. Halberstadt	"	gemischt	1778	"	
58. Osterburg	"	"	1821	"	Bis 1859 in Gardelegen.
59. Weißenfels	"	"	1794	"	
60. Eisleben	"	"	1826	"	
61. Elsterwerda	"	"	1857	"	
62. Delitzsch	"	"	1873	"	
63. Droyssig	Lehrerinnen	Internat	1852	"	Gestiftet vom Fürsten Otto Viktor von Schönburg-Waldenburg.
64. Erfurt	Lehrer	Externat	1820	"	
65. Heiligenstadt	"	Internat	1836	kathol.	
Schleswig-Holstein.					
66. Segeberg	"	Externat	1839	evang.	Früher (1781—1823) in Kiel.
67. Tondern	"	"	1787	"	
68. Hadersleben	"	"	1884	"	
69. Eckernförde	"	"	1857	"	
70. Ütersen	"	Internat	1875	"	
71. Augustenburg	Lehrerinnen	"	1878	"	

Seminar:	Für Lehrer oder Lehrerinnen.	Externat oder Internat	Gegründet:	Evang. oder kathol.	Bemerkungen.
Hannover.					
72. Hannover	Lehrer	gemischt	1751	evang.	
73. Wunstorf	"	Internat	1874	"	
74. Hildesheim	"	Externat	1855	kathol.	
75. Alfeld	"	gemischt	1802	evang.	Seit 1815 öffentliche Anstalt.
76. Lüneburg	"	Externat	1851	"	
77. Stade	"	"	1792	"	1822 umgestaltet.
78. Verden	"	"	1875	"	
79. Bederkesa	"	Internat	1876	"	
80. Osnabrück	"	gemischt	1824	"	
81. Aurich	"	Internat	1852	"	
Westfalen.					
82. Warendorf	"	gemischt	1830	kathol.	Bis 1882 in Langenhorst.
83. Münster	Lehrerinnen	"	1830	"	
84. Petershagen	Lehrer	Externat	1792	evang.	1819—1881 mit Soest vereinigt.
85. Büren	"	Internat	1825	kathol.	
86. Paderborn	Lehrerinnen	gemischt	1832	"	
87. Soest	Lehrer	"	1783	evang.	Bis 1806 in Wesel.
88. Hilchenbach	"	"	1867	"	
89. Rüthen	"	Externat	1876	kathol.	
Hessen-Nassau.					
90. Homberg	"	gemischt	1783	evang.	Bis 1835 in Kassel; seit 1878 Doppelseminar.
91. Schlüchtern	"	Internat	1805	"	Bis 1836 in Marburg.
92. Fulda	"	Externat	1805	kathol.	
93. Montabaur	"	gemischt	1779		Bis 1851 in Idstein (paritätisch).
94. Usingen	"	"	1779	evang.	1816—1827 aufgelöst.
95. Dillenburg	"	Externat	1874	"	
Rheinprovinz.					
96. Mörs	"	gemischt	1823	"	
97. Kempen	"	Internat	1840	kathol.	
98. Mettmann	"	gemischt	1873	evang.	
99. Elten	"	Externat	1874	kathol.	
100. Xanten	Lehrerinnen	Internat	1877	"	
101. Rheydt	Lehrer	Externat	1877	evang.	
102. Odenkirchen	"	"	1878	kathol.	
103. Boppard	"	Internat	1868	"	
104. Neuwied	"	gemischt	1819	evang.	
105. Münstermaifeld	"	Externat	1878	kathol.	
106. Brühl	"	Internat	1823	"	
107. Siegburg	"	Externat	1876	"	
108. Ottweiler	"	gemischt	1874	evang.	
109. Saarburg	Lehrerinnen	Externat	1876	kathol.	
110. Wittlich	Lehrer	Internat	1876	"	
111. Prüm	"	Externat	1884	"	
112. Linnich	"	"	1875	"	
113. Cornelymünster	"	Internat	1876	"	

Die Gesamtzahl der Zöglinge in den 113 Anstalten des Staates betrug 1886 = 9752, von denen 6029 im Internat (49 reine Internate, 30 gemischte Anstalten) und 3723 im Externat (84 reine Externate und 30 gemischte Anstalten) lebten, etwa 3150 katholisch und 6500 evangelisch waren. Welchen ungemein bedeutsamen Fortschritt diese Zahlen bezeichnen, ergiebt sich aus folgenden Sätzen der bereits angeführten Rede des Ministers von Goßler vom 27. September 1881. „Die Ansprüche, welche das in lebendigstem Flusse befindliche Volksschulwesen an die Unterrichtsverwaltung erhebt, halten gleichen Schritt mit den Anforderungen, welche die Unterrichtsverwaltung an die Seminare stellt. Die Zahl der Lehrerstellen an den öffentlichen Volksschulen des preußischen Staates betrug im Jahre 1873 über 52 000, im Jahre 1879 über 58 000, gegenwärtig ungefähr 60 000. Unter den Stellen des Jahres 1879 befanden

sich über 40 000 an evangelischen, über 17 000 an katholischen, einige hundert an jüdischen Schulen; von diesen Stellen waren gegen 2000 mit evangelischen, über 3000 mit katholischen, einige mit jüdischen Lehrerinnen besetzt. Nicht ordnungsmäßig besetzt waren im Jahre 1873 etwa 3600, im Jahre 1879 etwa 3000 Stellen, so daß in sechs Jahren an Lehrern neu angestellt worden sind nahezu 7000. — Die etwa 58 000 Lehrer waren thätig an über 33 000 Volksschulen, darunter über 23 000 an einklassigen, — also über 40 Prozent der Lehrer an einklassigen, gegen 60 Prozent an mehrklassigen Schulen. — Im Jahre 1870 zählte der preußische Staat 79 Seminare, einschließlich 3 für Lehrerinnen, im Jahre 1879 : 110, einschließlich 8 für Lehrerinnen, nicht gerechnet die bei bestehenden Seminaren eingerichteten Parallel- und Hilfskurse, eine Einrichtung, von welcher in den letzten Jahren ein sehr ausgedehnter Gebrauch gemacht worden ist. Von den 110 Seminaren haben ungefähr zwei Drittel einen evangelischen, ungefähr ein Drittel einen katholischen, eines (richtiger 2!) einen paritätischen Charakter. Im Jahre 1870 wurden die Seminare von etwa 5000, im Jahre 1879 von etwa 9400 Seminaristen besucht, so daß in jenem Jahre 1 Seminarist auf 4727 Einwohner, im letzteren Jahre auf 2837 Einwohner entfiel."

Die in diesen Worten angedeuteten Zahlenverhältnisse, denen noch hinzugefügt werden kann, daß 1881 auf 6,2 Lehrerstellen ein in der Ausbildung begriffener Seminarzögling entfiel, haben sich seitdem nicht erheblich geändert. Nach denselben genügt im wesentlichen die Zahl der preußischen Seminare und Seminaristen dem unmittelbaren Bedürfnisse; d. h. sie reicht hin, um die ordnungsmäßige Besetzung der vorhandenen Lehrerstellen auf Jahre hinaus zu sichern. Wenn freilich die Zahl der Schulen und der Lehrerstellen dem wahren Bedürfnisse entsprechend vermehrt wird, was die natürliche Vermehrung der Bevölkerung immer dringender erheischt, kann der Staat sich auch einer weiteren Vermehrung der Lehrerbildungsanstalten nicht entziehen. Private Anstalten zur Vorbildung für Lehrer an Volksschulen bestehen in Preußen nur sehr wenige. Die Berechtigung, auf Grund der Entlassungsprüfung giltige Befähigungszeugnisse auszustellen, besitzt außer den staatlichen Seminaren für Lehrer nur das der evangelischen Brüdergemeinde zu Niesky (Prov. Schlesien) seit 1882. Dieselbe Berechtigung hat das Lehrerinnenseminar der Brüdergemeinde zu Gnadau (Prov. Sachsen) und außerdem 24 andere städtische oder rein private Lehrerinnenseminare, die überwiegend für höhere Mädchenschulen vorbilden.

Als ein wesentlicher Mangel im preußischen Seminarwesen muß trotz aller seiner großen Fortschritte bezeichnet werden, daß der Lehrgang des Seminars zu spät, mit dem vollendeten 17. Lebensjahre, beginnt und die Zeit vom Austritt aus der Volksschule bis zum Eintritt in die dritte Seminarklasse nicht mit umfaßt. Infolge davon hat sich eine selbständige und trotz aller anerkennenswerten Opfer und Bemühungen der Schulverwaltung noch immer sehr buntscheckige Präparandenbildung (s. Band VI, S. 167 ff.) entwickelt, der neben 32 königlichen Anstalten (mit je 2—3 Klassen und ebensovielen Lehrern) etwa ebensoviele private Anstalten (oft Unternehmungen der Seminarlehrerkollegien und dann thatsächlich fast Proseminare) und zahlreiche Einzelbildner dienen. Die sehr ungleichmäßigen Erfolge der Vorbildung fürs Seminar erschweren dessen ohnehin in sehr enge Zeitgrenzen zusammengedrängte Arbeit ungemein und sind in ihren Nachwirkungen bis über das Seminar hinaus zu verfolgen.

b) Sachsen. Für die Geschichte des Seminarwesens im Königreich Sachsen fließen gute Quellen in dem (als Manuskript gedruckten) Exposé über das Seminarwesen im Königreich Sachsen, Dresden 1867; in älteren Berichten, wie Otto: Die Schule und das Schullehrerseminar zu Friedrichstadt-Dresden 1828; Frisch, Geschichte und Beschaffenheit der Bildungsanstalt für künftige Lehrer zu Freiberg 1809, und in den Programmen, welche seit einiger Zeit von den sächsischen Anstalten veröffentlicht werden und sich überall mit einer Geschichte derselben einführen. Von diesen sind besonders zu beachten: Kockel, Friedrichstadt-Dresden 1870. Dasselbe 1871.

Grüllich: Plauen 1869 (170 S.). Dasselbe 1871. Dr. Theilemann: Borna 1871. Bräß: Rossen 1871. Israel: Zschopau 1871. Durch Erlaß vom 15. Februar 1871 sind diese Programme mit der Maßgabe vorgeschrieben, daß ihnen in Zwischenräumen von 3—4 Jahren eine wissenschaftliche Abhandlung voranzuschicken sei. Eine ausführliche Geschichte hat Direktor Leuner 1867 von dem landständischen Lehrerseminar in Bautzen gegeben. Eine übersichtliche Darstellung der Entstehungsgeschichte der sächsischen Lehrerbildungsanstalten gab neuerdings Freytag in den „Pädagogischen Blättern" von 1886 (Heft 5 des XV. Bandes, S. 454 ff.).

Das erste Seminar in Kursachsen scheint eine mit dem Lyzeum zu Plauen verbundene Privatanstalt gewesen zu sein (1760?), die erst nach fünfzig Jahren (1810) öffentlich, und erst 1835 selbständig wurde. In ähnlicher Weise entstand 1785 das Seminar in Dresden-Friedrichstadt, das aber schon 1787 verstaatlicht ward, dem 1794 das Weißenfelser, 1795 das Freiberger, jetzt Rossener Seminar folgte. Im Jahre 1835 wurden die damals vorhandenen sieben Seminare von den höheren Lehranstalten, deren Anhängsel die Mehrzahl noch bildete, grundsätzlich abgelöst und einheitlich gestaltet. Aber nach 1848 war auch die Fortdauer der sächsischen Seminare ernstlich bedroht, da sie als Herde der Unzufriedenheit und Neuerungssucht galten. Angeregt durch einen Antrag des späteren Königs Johann in der ersten Kammer, stellte die Regierung den Plan zu einer völligen Umgestaltung des für die Lehrer der Volksschule vorgeschriebenen Bildungsweges auf. Danach sollten die künftigen Lehrer vom 14. bis zum 17. Jahre in Seminaren, sofern Knabenschulen diesen Namen verdienen, unterrichtet, dann aber bei Landschullehrern „in der Zahl von höchstens drei" untergebracht werden und bei diesen „unter Beirat und Kontrolle des Ortsgeistlichen" ihre praktische Ausbildung und ihre „wissenschaftliche Fortbildung" erhalten. Durch den Widerspruch der geistlichen und weltlichen Verwaltungsbehörden wurde jedoch diese Gefahr abgewandt. Die preußischen Regulative wiesen später den Weg, den man auch in Sachsen einschlug. Dort wurde „die Ordnung der evangelischen Schullehrerseminare" 1856 entworfen, 1857 durch den Druck veröffentlicht und 1859 durch das Gesetz- und Verordnungsblatt publiziert. Rücksichtlich der Lehrordnung schnitt dieses Regulativ noch tiefer in das Fleisch als das preußische; denn die Beseitigung des Unterrichts in der lateinischen Sprache, des selbständigen Unterrichts in Logik und Psychologie und die Auslassung desjenigen in der deutschen Litteratur nahm den sächsischen Seminaren das, was bis dahin gerade als ihre Eigentümlichkeit gegolten hatte. In Rücksicht der beiden ersteren Punkte darf aber nicht übersehen werden, in welcher Gestalt die beiden beseitigten Lehrgegenstände bis dahin aufgetreten waren. Dem fremdsprachlichen Unterricht waren durch die Seminarordnung von 1820, II., § 13, sehr enge Grenzen gezogen, auch die provisorische Ordnung von 1840 wollte nur (§ 20, 16) „denjenigen Schülern, welche einige Vorkenntnisse in der lateinischen Sprache mitgebracht haben, oder welche diese Vorkenntnisse im Seminare sich erst erwerben wollen, hierzu durch eine, höchstens zwei in den Lehrplan aufzunehmende Wochenlektionen Gelegenheit geben". Bei der Logik war es die sterile Methode, ihre Abtrennung von der sonstigen Seminararbeit, gegen welche sich die Verordnung richtete. So war eine wirkliche Beeinträchtigung nur in Bezug auf die deutsche Litteratur zu bedauern; und hier fanden die Seminardirektoren Gelegenheit, in den beim Sprachunterrichte behandelten Musterstücken deren besten Schätze an ihre Zöglinge zu bringen. Später lenkte in Bezug auf diesen Gegenstand die sächsische Regierung ähnlich wie die preußische in andere Bahnen ein. Die Seminarordnung von 1856 gab gleichzeitig eine Hausordnung für das Internat und begründete damit dasselbe als Regel für die Seminare der Monarchie. Diese Maßnahme veranlaßte, daß in den nächsten Jahren eine Reihe von Seminargebäuden teils erweitert und umgestaltet, teils neu errichtet wurde. Bei diesen Bauten ist, dem steigenden Wolstande des Landes entsprechend, allen Ansprüchen der Zeit in freigebiger Weise Rechnung getragen. Nur fehlt es in

mehreren derselben an der ausreichenden Zahl von Lehrerwohnungen, deren Mangel bei Internaten allerdings sehr empfindlich ist. Indes war in Sachsen die Internatsverfassung nie streng durchgeführt, indem die 1859 allgemein eingeführten Proseminare (d. i. 5. und 6. Klasse der Seminare), die bis 1856 nur in Waldenburg, Bautzen, Freiberg und Dresden (Fletchersche Anstalt) bestanden hatten, aus Mangel an Raum nicht in das Innere der Anstalten aufgenommen werden konnten.

Schon bevor Preußen an die Neuordnung seines Seminarwesens herantrat, fand in Sachsen (1865) unter Leitung des verdienten Ministerialreferenten, Geheimen Kirchen- und Schulrats Dr. Gilbert, eine außerordentliche Revision sämtlicher Seminare statt, die bei aller Anerkennung der erzielten Ergebnisse eingreifende Neuerungen nach sich zog, über die jedoch zunächst noch sämtliche zu einer Konferenz vereinigte Direktoren (1867) gehört wurden. Die Vereinigung der Proseminare mit den Seminaren und eine freigebigere Ausstattung der Internate, sowie ein neuer Normalstundenplan waren die wichtigsten unter den beschlossenen Veränderungen.

In der durch das Vorstehende angedeuteten Richtung haben seither die sächsischen Seminare sich stetig fortentwickelt. Die Lehrordnung vom 14. Juli 1873 kennt schon nicht mehr die Einteilung in Proseminar und Seminar, sondern behandelt einfach dieses als sechsklassige Anstalt; dieselbe führt überdies das seit 1859 aufgegebene Latein „im Interesse der allgemeinen Bildung und insbesondere der sprachlichen und logischen Schulung“ wider ein. — Abgeschlossen ist diese eigenartige Entwickelung der sächsischen Seminare endlich durch das Gesetz vom 22. August 1876 über die Gymnasien, Realschulen und Seminare (für Lehrer und für Lehrerinnen). Durch dieses ist die Abstufung in sechs Klassen, der obligate Unterricht im Latein, die Möglichkeit der Entbindung vom Musikunterrichte in den oberen fünf Klassen, jedoch abgesehen vom Gesange, gesetzlich festgestellt. Unter den Seminarlehrern (Oberlehrern) darf nur ein Drittel von seminarischer Vorbildung sein, die übrigen müssen die Befähigung als Lehrer höherer Unterrichtsanstalten, zu denen das Seminar gesetzlich gerechnet wird, nachgewiesen haben. Im Internat, das nicht unbedingt vorgeschrieben ist, sollen vorzugsweise die Zöglinge der unteren Klassen Aufnahme finden. Der Eintritt ins Seminar geschieht in der Regel nach vollendetem 14., keinesfalls vor vollendetem 13. Lebensjahre, so daß die Entlassungsprüfung bei regelmäßigem Fortschritt ganz wie in Preußen im Alter von etwa 20 Jahren abgelegt wird.

Der Unterschied zwischen den sächsischen und den preußischen Seminaren ist nach dem allen nicht unerheblich. Zum Teil erklärt ihn die wesentliche Verschiedenheit des Bedürfnisses, indem das dichtbevölkerte, gewerbfleißige Sachsen einklassige Schulen nicht kennt und vorwiegend reichgegliederte Volksschulen, viele sog. mittlere Volksschulen, aufweist. Dem entspricht auch, daß durch regelmäßige Veranstaltungen den tüchtigeren Seminarzöglingen der spätere Besuch der Universität und nach zweijährigem Studium der Eintritt in den höheren Lehrstand durch Ablegung der gesetzlichen Prüfung ermöglicht ist. Doch wollen andrerseits preußische Besucher sächsischer Seminare nicht bemerken, daß der Unterschied in den für die Volksschule maßgebenden Beziehungen erheblich zu Gunsten dieser sich geltend mache. — Die Gehälter der Seminardirektoren betragen 4800—5400 M. bei freier Wohnung. Die Oberlehrer beziehen 2100—4500, die Lehrer (Übungsschule rc.) 1500—1800 M.; die Hilfslehrer bei freier Wohnung 1200 M. Die Anforderungen an die Lehrer der sächsischen Seminare sind sehr hoch gespannt; auch die Oberlehrer, denen doch vorwiegend der wissenschaftliche Unterricht mit der Berichtigung der schriftlichen Arbeiten und daneben noch ein Teil der Beaufsichtigung obliegt, sind gesetzlich zu 26 Lehrstunden in der Woche verpflichtet. Die Lehrpläne der sächsischen Seminare für Lehrer und für Lehrerinnen sind bereits im VII. Band, T. I. dieses Werkes (Art. Sachsen) auf Seite 795 und 797 mitgeteilt. — Es folge noch ein Verzeichnis der 19 Seminare Sachsens.

Seminar:	Für Lehrer oder Lehrerinnen.	Evang. oder kathol.	Jahr der Gründung:	Bemerkungen.
1. Annaberg	Lehrer	evang.	1842	
2. Auerbach	„	„	1876	
3. Bautzen	„	„	1817	Von den Ständen der Oberlausitz begründet und noch unter deren Patronat. Erstes selbständiges Seminar in Sachsen.
4. Bautzen	„	kathol.	1851	Unter Patronat des Domstifts zu Bautzen. Umfaßt nur 3 Klassen.
5. Borna	„	evang.	1863	
6. Callenberg	Lehrerinnen	„	1856	Begründet vom Fürsten Otto Viktor von Schönburg-Waldenburg. 4 Klassen.
7. Dresden-Friedrichstadt	Lehrer	„	1787	
8. Dresden. Freiherrl. v. Fletchersches S.	„	„	1825	Auf Grund Testaments der Freifr. v. Fl. vom 28. Mai 1769.
9. Dresden	Lehrerinnen	„	1875	5 Klassen.
10. Grimma	Lehrer	„	1839	
11. Grimma	„	„	1855	Für ältere Schulamtsbewerber. Seit 1874 staatlich.
12. Löbau i. Lausitz	„	„	1873	
13. Nossen	„	„	1795	Bis 1856 in Freiberg.
14. Oschatz	„	„	1871	
15. Pirna	„	„	1873	
16. Plauen	„	„	1810	Als Privatanstalt am Lyzeum älter. Selbständig seit 1835.
17. Schneeberg	„	„	1872	
18. Waldenburg	„	„	1844	Fürstlich Schönburgisch. Von Fürst Otto Viktor gestiftet.
19. Zschopau	„	„	1869	

Da die vorstehenden 19 Anstalten im Jahre 1886 von 2431 Zöglingen, darunter 277 weiblichen und 44 katholischen, besucht waren, kam auf etwa 1500 Einwohner ein Seminarzögling. Bei der Vergleichung dieses Verhältnisses mit den oben angegebenen entsprechenden Zahlen für Preußen ist jedoch zu beachten, daß die sächsischen Seminare der Mehrzahl nach das Alter und die Stufe der Präparandenbildung mit umfassen. Für eine eigene Präparandenbildung ist unter den dortigen Voraussetzungen selbstverständlich kein Boden übrig.

c) Die thüringische Staatengruppe und innerhalb derselben namentlich die sächsischen Herzogtümer sind durch gemeinsame geschichtliche Beziehungen und ähnliche örtliche Verhältnisse dem Königreich Sachsen vielfach verwandt. Besonders hervorgehoben zu werden verdient unter den Seminaren dieser in Hinsicht der Volksbildung durchschnittlich sehr günstig gestellten Kleinstaaten dasjenige zu Gotha. Mit den rühmlichen, seiner Zeit voraneilenden Absichten Herzogs Ernst des Frommen steht dasselbe nur in mittelbarer Verbindung. Allein es ist nicht ohne bewußtes Zurückgreifen auf jenen klassischen Hintergrund geschehen, daß diese Anstalt im letzten Menschenalter unter drei einander folgenden, für ihre Aufgabe begeisterten Leitern, Karl Schmidt (1863—64), Friedrich Dittes (1865—68), Karl Kehr (Seminarinspektor seit 1863, Direktor 1871—73), einen hervorragenden Platz im deutschen Seminarwesen eingenommen hat. Die durch Schmidt in das 1863 erschienene Volksschulgesetz (§ 31) gebrachte Bestimmung, daß die jungen Leute zum Eintritt ins Seminar die Reife für die Sekunda des Gymnasiums nachweisen mußten, wurde anfangs als ein großer Fortschritt gegenüber dem regulativischen Zustande in Preußen von vielen gepriesen, hat sich aber in der Wirklichkeit nicht bewährt und ist seit 1874 wesentlich eingeschränkt. — Unter den übrigen sächsischen Anstalten sei noch das Seminar zu Weimar als eine Schöpfung Herders (1788) hervorgehoben. — Eine besonders reiche Entwickelung hat das Seminarwesen in Anhalt gehabt, wo schon 1723 am

Waisenhause zu Köthen die ersten Keime desselben gelegt wurden und im Laufe der Zeit Seminare in Dessau (1779—1854), Köthen (1784), Zerbst (1803—39) und Bernburg (1841—78) entstanden. Auch das Dessauer Philanthropin sollte bekanntlich nach Basedows Absicht nebenher der Lehrerbildung dienen. — Hierunter eine zusammenfassende Übersicht über das Seminarwesen dieser Staaten, in der das Bekenntnis nicht besonders erwähnt ist, da alle Anstalten evangelisch sind.

Seminar:	Lehrer oder Lehrerinnen.	Zahl der Jahresklasse:	Jahr der Gründung:	Internat oder Externat.	Bemerkungen.
Großherzogl. Sachsen.					
1. Weimar	Lehrer	6	1788	Externat	Beide anfangs mit Gymnasien verbunden. Umgestaltet 1818.
2. Eisenach	„	3	1783	„	
3. Eisenach	Lehrerinnen	2	1877	„	Städtisch.
Sachsen-Koburg-Gotha.					
1. Gotha	Lehrer	4	1780	Gemischt	
2. Koburg	„	2	1839	Externat	Ernst-Albert-Seminar.
S.-Altenburg.					
1. Altenburg	„	6	1787	Internat	Latein seit 1885 aufgegeben.
S.-Meiningen.					
1. Hildburghausen.	„	4	1794	Gemischt	1827 vereinigt hiermit Meiningen (1775) u. Saalfeld (1790?).
Anhalt.					
1. Köthen	„	6	1784	Internat	Hiermit 1854 vereinigt Dessau (1779); 1878 Bernburg (1841).
2. Dessau	Lehrerinnen	2	1869	Externat	Verbunden mit der Herzoglichen Antoinettenschule (1786).
Reuß ä. L.					
1. Greiz	„	5	1793	?	
Reuß j. L.					
1. Schleiz	„	5	1820	Gemischt	
Schw.-Sondershausen.					
1. Sondershausen	„	3	1844	Externat	
Schw.-Rudolstadt.					
1. Rudolstadt	„	2	1747	Gemischt	1885 hiermit vereinigt Frankenhausen (1851).

d) Unter den übrigen norddeutschen Staaten besitzt die Freie und Hansestadt Lübeck überhaupt kein eigentliches Seminar. Bremen und Hamburg haben erst im letzten Menschenalter Staatsseminare begründet. Bremen berief als ersten Leiter und Ordner seiner Anstalt den im deutschen Lehrerstande hochangesehenen August Lüben (gest. 1873). In Hamburg hat durch den Staat und durch die reiche Stiftung des Johannisklosters gleichzeitig mit der Einrichtung eines Lehrerseminars (1871) das Lehrerinnenbildungswesen eine freigebige Ausgestaltung erfahren. In Schaumburg-Lippe findet sich nur eine an ein Realgymnasium angelehnte Seminareinrichtung, ein Nachklang aus der Jugendzeit des Seminarwesens im vorigen Jahrhundert, der sich jedoch aus dem bescheidenen Umfange des Landes und seiner Bedürfnisse genugsam erklärt. In Mecklenburg-Schwerin unterscheiden sich wesentlich das großherzogliche Landesseminar und die dürftiger ausgestattete Bildungsanstalt für ritter- und landschaftliche Lehrer, Küster und Organisten. In Braunschweig, wo das früher am Gymnasium zu Blankenburg bestehende Nebenseminar eingegangen ist, hat sich am Landesseminar zu Wolfenbüttel noch die früher auch in Hannover gebräuchliche Abstufung in Haupt- und Nebenseminar gehalten; nur mit dem Unterschiede, daß dieses dem

preußisch-sächsischen Begriffe eines Seminars entspricht und jenes eine auf städtische gehobene Schulen berechnete Fortbildungsklasse für bereits geprüfte angehende Lehrer darstellt. Der einzige unter diesen Staaten, der neben dem evangelischen Seminar auch ein kleineres für katholische Schulen unterhält, ist das Großherzogtum Oldenburg; und das katholische Seminar zu Vechta hat das Besondere, daß in ihm zugleich mit den Lehrern auch einige Lehrerinnen ausgebildet werden.

Seminar:	Lehrer oder Lehrerinnen.	Zahl der Jahresklassen:	Internat oder Externat.	Jahr der Gründung:	Bemerkungen
Mecklenburg-Schwerin.					
1. Neukloster	Lehrer	5	Externat	1782	Anfangs in Schwerin; 1786–1862 in Ludwigslust.
2. Lübtheen	„	2	Internat	1869	Ritter- und landschaftlich.
Mecklenburg-Strelitz.					
1. Mirow	„	2	Gemischt	1820	
Oldenburg.					
1. Oldenburg	„	4	Externat	1792	
2. Vechta.	Gemischt	3	„	1860	Katholisch.
Braunschweig.					
1. Wolfenbüttel	Lehrer	6	Gemischt	1753	In Wolfenbüttel besteht außerdem ein vom Staate unterstütztes Privatseminar für Lehrerinnen.
2. Braunschweig	„	5	Internat	1751	Städtisch.
3. Braunschweig	Lehrerinnen	3	Externat	1868	Städtisch.
Schaumburg-Lippe.					
1. Bückeburg	Lehrer	?	„	1783	1873 erneuert.
Lippe.					
1. Detmold	„	3	Internat	1781	
Bremen.					
1. Bremen	„	5	Externat	1858	Außerdem 2 private Lehrerinnenseminare.
Hamburg.					
1. Hamburg	Lehrer	6	„	1871	Eingeteilt in Seminar (3 Kl.) und Präparandenanstalt (3 Kl.).
2. Hamburg	Lehrerinnen	4	„	1871	Desgl. in Seminar (2 Kl.) und Präparandenanstalt (2 Kl.).
3. Hamburg	„	4	„	1872	Seminar des Klosters St. Johannis. Die 4. Klasse wird als Vorbereitungsklasse bezeichnet.

e) Die Großherzogtümer Baden und Hessen zeigen insofern nähere Verwandtschaft auf dem Gebiete des Volksschulwesens, wie dies in beiden Staaten grundsätzlich paritätisch gestaltet ist. Demgemäß sind auch die Seminare nicht mehr streng nach dem Bekenntnis geschieden. Jedoch hat sich bei den älteren Anstalten die Bestimmung für ein besonderes Bekenntnis thatsächlich nicht so bald verwischen lassen. In den Lehrplan der durchgängig dreiklassigen Anstalten ist, dem in der geographischen Lage begründeten Bedürfnisse entsprechend, das Französische als pflichtiger Gegenstand aufgenommen. Einen besonderen Vorzug genießen die beiden in Karlsruhe befindlichen badischen Seminare in ihrer nahen Verbindung mit der Turnlehrerbildungsanstalt daselbst. Noch muß wegen ihrer geschichtlichen Bedeutung für die Entwickelung des Schulwesens und zugleich der innern Mission in Deutschland bei Baden der von Chr. H. Zeller 1817 begründeten und bis 1860 geleiteten Bildungsanstalt für Armenschullehrer zu Beuggen ehrend gedacht werden, wenn es auch heute der Privatanstalt schwer fällt, den gesteigerten Anforderungen an die Bildung der Lehrer gerecht zu werden. Bekannt ist das von Pestalozzi während eines Besuches (1825) in Beuggen ausgesprochene Urteil über Zellers Schöpfung: „Das ist es, was ich gewollt habe". —

Auch im Reichslande Elsaß-Lothringen wurden die dreiklassigen Seminare zuerst nach der Eroberung paritätisch angelegt; unter der Verwaltung des Feldmarschalls von Manteuffel ist jedoch die Mehrzahl derselben wider nach dem Bekenntnis gesondert worden.

Seminar:	Lehrer oder Lehrerinnen.	Jahresklasse:	Internat oder Externat.	Jahr der Gründung:	Evang. oder katholisch.	Bemerkungen.
Baden.						
1. Ettlingen	Lehrer	3	Internat	1788	kathol.	Bis 1808 in Baden-Baden, 1808 bis 1835 in Rastatt in Verbindung mit dem Lyceum.
2. Karlsruhe I	"	3	"	1769	evang.	Bis 1824 mit dem Gymnasium verbunden.
3. Karlsruhe II	"	3	"	1881	gemischt	
4. Meersburg	"	3	"	1839	kathol.	
Hessen.						
1. Alzey	"	3	"	1880	gemischt	
2. Bensheim	"	3	"	1821	"	Früher katholisch.
3. Friedberg	"	3	"	1817	"	Früher evangelisch.
4. Darmstadt	Lehrerinnen	2	Externat	1876	"	Seminar der städt. Viktoriaschule.
Elsaß-Lothringen.						
1. Beauregard	"	4	Internat	1871	kathol.	Bis 1881 in Metz. Die 4. Klasse gilt als Präparandenanstalt.
2. Kolmar I	Lehrer	3	"	1871	"	
3. Kolmar II	"	5	Externat	1875	"	
4. Metz	"	3	Internat	1871	"	
5. Oberehnheim	"	3	"	1874	?	Bis 1876 in Lauterburg.
6. Pfalzburg	"	5	"	1876	kathol.	Bis 1888 nach dem Bekenntnis gemischt.
7. Schlettstadt	Lehrerinnen	3	"	1872	?	
8. Straßburg	Lehrer	3	"	1873	evang.	
9. Straßburg	Lehrerinnen	3	?	187?	"	

Außer den aufgeführten Seminaren bestehen in Elsaß-Lothringen 4 zwei- bis dreiklassige staatliche Präparandenanstalten zu St. Avold, Kolmar, Lauterburg und Neudorf bei Straßburg.

f) In Bayern fand das Lehrerbildungswesen, dessen Anfänge sowol in dem Stammlande wie in den später mit diesem vereinigten Gebieten bis ins vorige Jahrhundert zurückreichen, die erste straffere Regelung durch das Normativ über die Bildung der Lehrer vom Jahre 1836, das am 15. Mai 1857 eine Ergänzung und Abänderung erfuhr. Ganz neu wurde die Angelegenheit der Heranbildung von Volksschullehrern durch das am 29. September 1866 erlassene Normativ und durch die demselben beigegebenen Statuten und eingehenden Lehrpläne organisiert. Das Normativ setzt den Volksschullehrern die Unterweisung der Kinder in den nötigen Kenntnissen und die religiös-sittliche Erziehung der Jugend zur Aufgabe. Damit sie zur Erfüllung dieser Aufgabe befähigt werden, haben die Lehramtskandidaten außer der Elementarschule noch drei auf einander folgende verschiedene Lehrkurse zu beendigen: 1) den dreijährigen sogenannten Präparandenkurs in den eigens für diesen Zweck gegründeten Anstalten; ferner 2) den zweijährigen Kursus in den Lehrerseminaren; und 3) den mindestens einjährigen praktischen und Fortbildungskurs an irgend einer Volksschule unter Leitung eines dazu befähigten Lehrers.

Aufgabe der Präparandenschulen ist: die Jünglinge für das Lehrerseminar vorzubereiten. Demzufolge werden in das Seminar nur die Jünglinge aufgenommen, die den Präparandenkurs bereits beendigt haben. Junge Leute, die den Unterricht in einer

der Latein- oder Gewerbe- (Real-) Schulen vollständig absolviert haben, müssen den Nachweis beibringen, daß sie sich die in der betreffenden Schule nicht gelehrten Gegenstände der Präparandie durch Privatfleiß genügend angeeignet haben.

Während im ganzen Lande nur 10 Seminare bestanden, ordnete das Normativ vom Jahre 1866 für sämtliche Regierungsbezirke die Errichtung einer selbständigen Präparandie in jedem Kreise an. Es bestehen demgemäß 23 katholische, 11 protestantische derartige Anstalten und einige für Angehörige beider Konfessionen. Der Lehrkurs dauert drei Jahre. Aufgenommen werden solche wolgebaute, gesunde und geimpfte Knaben, die mindestens den Alltagskurs der Volksschule beendigt haben, und welche die unter dem Vorsitze des Bezirksschulinspektors durch eine Kommission gehaltene Aufnahmsprüfung mit Erfolg bestehen. Der Unterricht ist frei, und arme Zöglinge erhalten noch eine Unterstützung. Die Schülerzahl ist auf 40 bestimmt. Als Lehrer fungieren ein Dirigent, der nur für die Anstalt da ist, auch keinen Privatunterricht geben darf, und ein oder zwei Hilfslehrer, ein Religionslehrer und mehrere Aushilfslehrer; der Religionslehrer und an mehreren Anstalten auch der Inspektor der Anstalt sind Geistliche. An anderen Präparandenschulen ist der Inspektor des nächsten Seminars oder der Distriktsschulinspektor mit der Inspektion betraut.

Obligate Lehrgegenstände sind: Religionslehre 3 Stunden, deutsche Sprache 6 St., Arithmetik 4 St., Geographie 2 St., Naturbeschreibung 2 St., Geschichte 2 St., Schönschreiben 2 St., Zeichnen 2 St., Musik 6 St. und Turnen 2 St. Jede Klasse hat also wöchentlich 31 Unterrichtsstunden. Das Diktieren aus Heften oder Abschreibenlassen von Lehrbüchern ist verboten.

Aufgabe der Lehrerseminare ist: den Zöglingen eine eigentlich pädagogische Fachbildung zu erteilen, namentlich durch den Unterricht in den hierzu erforderlichen theoretischen Kenntnissen.

Der Lehrkurs dauert zwei Jahre; die Aufnahme, für welche sonst die allgemein üblichen Bestimmungen gelten, hängt von dem Ergebnis einer Prüfung in sämtlichen Lehrgegenständen der Präparandie ab.

Internat besteht bei sämtlichen Seminaren; doch wird einzelnen Zöglingen Wohnung bei den Eltern oder bei nahen Verwandten gestattet. Für Unterricht, Wohnung, Heizung, Beleuchtung und Waschen des Bettzeuges haben die Zöglinge nichts zu entrichten; die übrigen Verpflegungskosten aber haben sie selbst zu bestreiten. Das Regulativ verordnet für die Lehrerbildungsanstalten ein einfaches, streng diszipliniertes und derart geordnetes Leben an, daß die Lehramtskandidaten in jeder Hinsicht, auch bezüglich der Lebensweise, für ihren künftigen Beruf herangebildet werden. Aber es fügt hinzu, daß „das Internat keinen klösterlichen Charakter besitzen, daß die Zöglinge von der Welt nicht abgesperrt und ihr Verkehr mit der Außenwelt nur insoferne beschränkt werden solle, als hierdurch für sie eine sittliche Gefahr entstehen könnte." Seit 1879 (Allerhöchste Entschließung vom 18. Dezember) sind unter der gemeinsamen Bezeichnung Lehrerbildungsanstalt an einigen Orten Seminar und Präparandenschule zusammengefaßt, an anderen neue Anstalten dieser Art, also eigentlich fünfklassige Seminare, begründet worden.

Die Besoldung der Seminarinspektoren entspricht derjenigen der Gymnasialprofessoren (3360 Mark und dazu Quinquennalzulagen von zweimal 360 und dann je 180 Mark), das Gehalt der Seminarlehrer entspricht dem der Studienlehrer (2280 Mark nebst Alterszulagen), das der Hilfs- und Seminarschullehrer dem der städtischen Volksschullehrer. Die Inspektoren und ersten Lehrer (Präfekten) haben außerdem freie Wohnung.

Gemäß dem Normativ müssen in jedem Seminar außer dem Dirigenten (Inspektor) ein oder zwei Hauptlehrer, von denen der erste Präfekt heißt, und den Umständen entsprechend eine genügende Zahl von Hilfslehrern angestellt werden. Thatsächlich sind aber überall (den Direktor mitgerechnet) 3—6 Haupt- und ebensoviele

Hilfslehrer. Der Inspektor oder der Präfekt an den der Zahl nach vorwiegenden konfessionellen Anstalten soll thunlichst ein Geistlicher der betreffenden Konfession sein; die übrigen werden in der Regel unter den ausgezeichneteren Volksschullehrern gewählt. Doch ist der Prozentsatz des theologischen Elements unter den Leitern und Lehrern der Seminare seit 1866 ein wesentlich geringerer geworden. Obligate Lehrgegenstände sind: Religion, deutsche Sprache, Arithmetik, Geometrie, Geographie, Geschichte, Physik, Naturbeschreibung, Landwirtschaft, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Zeichnen, Musik, Anleitung zur Anfertigung der im Gemeindeleben vorkommenden Aufsätze, gottesdienstliche Verrichtungen und Turnen. Solchen Zöglingen, welche die obligaten Lehrgegenstände mit genügendem Erfolge lernen, wird auch das Studium fremder Sprachen gestattet. Die Zöglinge des ersten Jahrganges haben wöchentlich 30, die des zweiten 31 Unterrichtsstunden; davon in der deutschen Sprache und Litteratur in jedem Jahrgange w. 4 Stunden; in Erziehungs- und Unterrichtslehre im ersten Jahrgange w. 5, im zweiten w. 4 Stunden; in Musik in jeder Klasse w. 6 Stunden; in Naturwissenschaften im ersten Jahre w. 4, im zweiten w. 2; in Landwirtschaft, Gemeindeschreiberei und niederem Kirchendienst hat die Oberklasse w. 4 St. Den Abschluß der Seminarzeit bildet die Seminarschlußprüfung, welche unter Vorsitz eines Regierungskommissars abgehalten wird. Durch Ministerialentschließung vom 5. Juni 1879 sind für dieselbe neue Vorschriften erlassen, die sich im wesentlichen an die preußische Prüfungsordnung anschließen. Die für Lehrerinnen an Volksschulen vorgeschriebene Prüfung im Französischen ist seit 27. November 1884 aufgehoben.

Es bestehen gegenwärtig insgesamt 14 öffentliche Seminare, davon 11 für Lehrer, 3 für Lehrerinnen, 7 katholische, 4 protestantische, 3 paritätische. Die Zahl der Zöglinge in diesen Anstalten betrug 1886 im ganzen 1902, davon 476 weibliche und 1426 männliche.

Nach bestandener Schlußprüfung werden die Lehramtsbewerber von der Bezirksregierung an eine mit einem ausgezeichneten Lehrer versehene Volksschule zur Beendigung des einjährigen praktischen Kurses als Praktikanten gewiesen. Armen aber fleißigen Praktikanten wird eine Staatsunterstützung gewährt. Von dieser Praxis wird niemand entbunden; doch wird gestattet, daß solche Zöglinge, welche das Seminar mit ausgezeichnetem Zeugnisse verlassen, schon nach halbjähriger Praxis provisorisch als Schuldienstexpektanten oder Hilfslehrer angestellt werden. Die Praktikanten sind bezüglich des praktischen Unterrichts dem Lehrer untergeordnet, dem sie beigegeben sind; sie sind verpflichtet, unter dessen Leitung und nach seiner Anweisung alle auf den unmittelbaren Unterricht bezüglichen sowol, als auch anderweitige Schulangelegenheiten zu besorgen; wogegen ihre Vorgesetzten verpflichtet sind, ihnen in allen auf den Unterricht und das Schulleben bezüglichen Dingen Rat, Anweisung und Aufklärung zu erteilen.

Außer der praktischen Übung in der Schule und bei den öffentlichen Gottesdiensten müssen sich Praktikanten und Expektanten durch Selbststudium theoretisch weiterbilden. Um diese theoretische Fortbildung zu erleichtern, hat man mit Fortbildungskursen und Hospitium bei bewährten Lehrern, mit Kreislehrerbibliotheken und -Konferenzen, (eine jährlich für alle Lehrer und außerdem noch 4 für die Praktikanten und Expektanten), umfassende Vorkehrungen getroffen. (Vgl. Ministerialentschließungen vom 8. Mai 1875 und vom 3. Juli 1884.) Endlich haben die Expektanten 4 Jahre nach ihrem Austritte aus dem Seminar vor einer unter dem Vorsitze eines Regierungskommissars versammelten Kommission die eigentliche „Befähigungsprüfung" abzulegen, deren gegenwärtige Einrichtung auf der Ministerialentschließung vom 27. Juni 1881 beruht. Sie besteht in schriftlichen und mündlichen, praktischen und theoretischen Aufgaben, und auf Grund ihrer Lösung erfolgt dann die definitive Qualifikation und unwiderrufliche Anstellung der Lehrer und Lehrerinnen. Zwischen Lehrern und Lehrerinnen wird nämlich in

allen wesentlichen Hinsichten so wenig Unterschied gemacht, daß beide die Prüfung gemeinsam, nur während Anfertigung der schriftlichen Arbeiten räumlich getrennt, ablegen.

Ein übersichtliches Verzeichnis der bayrischen Seminare folgt unten.

g) Die erste Einrichtung des staatlichen Seminarwesens in Württemberg geschah durch d'Autel und Denzel unter dem Einfluß der Pestalozzischen Ideen 1811; d'Autel hat in den ersten Jahrgängen der von ihm in Gemeinschaft mit Schwarz herausgegebenen „Freimütigen Jahrbücher" ausführliche Mitteilungen darüber gemacht; außerdem bieten sich die verschiedenen Nekrologe auf Denzel (von Diesterweg in den rheinischen Blättern, von Hochstetter in Voigts Nekrolog u. a.) als Quelle; für die spätere ist Eisenlohr maßgebend, ein freimütiger und aufrichtiger Berichterstatter über das Schulwesen seiner engeren Heimat. Einen bis 1880 reichenden Überblick giebt Pfisterer in der „Denkschrift zur Eröffnung des Seminars in Nagold", Stuttgart 1881. Die Unterrichtsordnung vom 28. Juni 1855 spricht ihre Zustimmung zu und ihre Abhängigkeit von dem preußischen Regulativ vom 1. Oktober 1854 offen aus; dabei nahm sie freilich den Hauptpunkt desselben, den dreijährigen Kursus, nicht an; dieser ist erst im Jahr 1866 eingeführt worden. Der jetzt geltende Lehrplan vom 22. Februar 1875 schließt sich wider in den Hauptsachen der preußischen Lehrordnung vom 15. Oktober 1872 an.

Die gesetzlichen Bestimmungen, auf denen das Seminarwesen in Württemberg beruht, sind im Volksschulgesetz vom 29. September 1836 ausgesprochen. Dieses bestimmt in Art. 44: „Vom Staat werden eigene, teils mit den Erziehungshäusern in Verbindung gesetzte, teils für sich bestehende Anstalten (für die Lehrerbildung) unterhalten. Die Einrichtung dieser Anstalten und die Zahl der in dieselben aufzunehmenden Zöglinge wird nach dem Bedürfnis der Volksschulen, soweit dieses nicht durch Privatanstalten gedeckt wird, bemessen" und in Art. 45: „Der Unterricht in den Staatsanstalten wird unentgeltlich erteilt. Außerdem werden an die Zöglinge zur Bestreitung des mit der Benützung der Anstalt verbundenen Aufwandes Unterstützungen nach dem Maßstabe der Bedürftigkeit bewilligt. Die Aufnahme in die Anstalt begründet die Verbindlichkeit des Zöglings, sich dem Dienste an den Volksschulen des Vaterlandes zu widmen. Ein Zögling, welcher vor seiner Anstellung oder nach derselben vor Erfüllung einer dreijährigen Dienstzeit als Schulmeister willkürlich seinen Beruf verläßt oder dem vaterländischen Schuldienste sich entzieht oder wegen Unwürdigkeit zum Schulamte für unfähig erklärt wird, hat den Wert der genossenen Unterstützungen zu ersetzen."

Alles weitere die Einrichtung dieser Anstalten Betreffende beruht auf Verordnungen und Erlassen der ausführenden Behörden.

Für das evangelische Schulwesen bestehen gegenwärtig 5 Seminare, davon 4 für Lehrer, Eßlingen (1811), Nürtingen (1843), Künzelsau (1873), Nagold (1880), und eines für Lehrerinnen zu Markgröningen (1873). Mit den drei älteren Seminaren für Lehrer, Eßlingen, Nürtingen und dem katholischen Seminar zu Schwäbisch Gmünd (1824), sind Taubstummenanstalten verbunden. Seit Einführung des dreijährigen Kursus nimmt jedes Seminar jährlich 25—30 neue Zöglinge auf. Außerdem giebt es 4 evangelische Privatseminare. Das Lehrerinnenseminar am königlichen Katharinenstift (1818) ist paritätisch und bildet zumeist Lehrerinnen für höhere Mädchenschulen.

Die Aufnahme geschieht nach vorangegangener zweijähriger Präparandenbildung und nach vorgängiger Aufnahmeprüfung, früher im 17., neuestens im 16. Lebensjahr. (Vgl. den Art. Württemberg, der sehr genaue und vollständige Data bringt.)

Die Seminare sind Internate. Die Beköstigung wird seit 1868 auf eigene Rechnung besorgt. Es besteht eine besondere Menagekasse, aus welcher alle Ausgaben für die Kost zu bestreiten sind, und in welche die Seminaristen teils ihre Stipendien, teils, soweit diese nicht ausreichen, Beiträge aus eigenen Mitteln einzulegen haben.

Für die Bildung der israelitischen Schullehrer des ganzen Landes wird im Seminar zu Eßlingen in der Weise gesorgt, daß die israelitischen Seminaristen neben

der Teilnahme an sämtlichen Lektionen des Seminars, mit Ausnahme der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, von einem jüdischen, an der israelitischen Volksschule der Stadt angestellten Schullehrer im Hebräischen, in der mosaischen Glaubens- und Sittenlehre und in der Liturgik besonderen, aus der Staatskasse bezahlten Unterricht erhalten.

An Gehalt beziehen die Rektoren der württembergischen Seminare neben freier Wohnung 3600 Mark, wozu bei den älteren Seminaren noch eine Zulage von 300 Mark für die Leitung der Taubstummenanstalt kommt. Die Seminarlehrer steigen im Gehalt von 800 Mark bei freier Wohnung bis 2900 Mark.

Im Lehrplan der württembergischen Seminare ist die eigentümliche Einrichtung der Kombinationen, d. h. des gemeinsamen Unterrichts der II. und III. Klasse in einer Reihe der wichtigsten Lehrfächer, auf deren Nachteile in der ersten Auflage dieses Werkes hingewiesen war, inzwischen völlig beseitigt.

Für die Fortbildung der Lehrer im Zeichnen, das in dem gewerb- und kunstfleißigen Lande von hervorragender Bedeutung ist, wird am Seminar zu Eßlingen seit 1866 ein Fortbildungskurs gehalten. Alljährlich werden etwa 12 Lehrer für 10—12 Wochen einberufen, um sich methodisch in der darstellenden Geometrie und im Freihandzeichnen zu üben. Die Leistungen auf diesem Gebiete verdienen ausdrücklich als tüchtige hervorgehoben zu werden. Außerdem hat man seit 1871 an jedes Seminar 6 bereits angestellte, jüngere Lehrer auf je 3 Wochen zur Zeit der Ernteferien einberufen, damit sie, teils zuhörend, teils lehrend, das Unterrichtsverfahren der Seminarschule kennen lernen.

Das württembergische Seminarwesen bietet nach dem allen in seinem gegenwärtigen Zustande ein erfreuliches Bild dar. Aus der Vergangenheit desselben sind es vorzüglich zwei Pädagogen, deren persönliche Anregung für das innere Leben der Seminare und der Volksschule überhaupt von der größten Wirkung gewesen ist: die ersten Direktoren von Eßlingen, Prälat Bernhard Gottlieb Denzel (1773—1838), und von Nürtingen, Oberschulrat Theodor Eisenlohr (1805—1869). Beiden ist im II. Bande dieses Werkes die verdiente Ehre eines biographischen Denkmals zuteil geworden.

Seminar:	Jahresklassen:	Jahr der Gründung:	Katholisch oder evang.	Externat oder Internat.	Lehrer oder Lehrerinnen.	Bemerkungen.
Bayern.						
1. Freising	2	1812	kathol.	Internat	Lehrer	
2. Straubing	2	1824	„	„	„	
3. Kaiserslautern	5	1818	evang.	„	„	Lehrerbildungsanstalt durch Vereinigung mit der 1866 gegr. Präparandenschule seit 1879.
4. Speyer	5	1838	kathol.	„	„	Vollst. Lehrerbildungsanstalt: 1879.
5. Amberg	5	1880	„	„	„	Lehrerbildungsanstalt.
6. Bamberg	2	1791	gemischt	„	„	Umgestaltet: 1806.
7. Altdorf	2	1824	evang.	Externat	„	
8. Eichstädt	5	1834	kathol.	Internat	„	Vollst. Lehrerbildungsanst. seit 1880.
9. Schwabach	2	1843	evang.	„	„	
10. Würzburg	2	1770	kathol.	„	„	Ursprünglich in Helmstedt.
11. Lauingen	2	1823	„	„	„	Bis 1840 in Dillingen.
12. München	5	1871	gemischt	Externat	Lehrerinnen	
13. Aschaffenburg	2	1874	„	„	„	Für höhere Schulen.
14. Memmingen	5	1870	evang.	„	„	Ludwigsseminar. Aus staatlichen, Kreis- und städtischen Mitteln unterhalten.

Seminar:	Jahresklassen:	Jahr der Gründung:	Katholisch oder evang.	Externat oder Internat.	Lehrer oder Lehrerinnen.	Bemerkungen.
Württemberg.						
1. Eßlingen	3	1811	evang.	Internat	Lehrer	Mit Taubstummenanstalt verbunden.
2. Schw.-Gmünd	3	1824	kathol.	"	"	Desgl.
3. Nürtingen	3	1843	evang.	"	"	Desgl.
4. Künzelsau	3	1873	"	"	"	
5. Nagold	3	1880	"	"	"	
6. Stuttgart	2	1818	gemischt	Externat	Lehrerinnen	Am Katharinenstift.
7. Markgröningen	3	1859	evang.	Internat	"	Bis 1873 als staatlich unterstützte Privatanstalt in Ludwigsburg.

Aus dem Vorstehenden ergiebt sich, daß in Deutschland gegenwärtig 197 öffentliche Seminare an der Vorbildung von Lehrern (175) und Lehrerinnen (22) arbeiten. Alle Lehrerseminare haben mindestens dreijährigen Lehrgang. Allerdings sind die eigentlichen Seminare in Bayern noch zweijährig; allein, da dort der Seminarbildung eine ebenfalls staatlich geordnete, regelrechte Präparandenbildung voraufgeht, so ist die Ausnahme nur scheinbar. Dieser gegenwärtige Bestand bedeutet gegen denjenigen von 1872, der in der ersten Auflage der Encyklopädie zur Darstellung kam, einen sehr erheblichen Fortschritt. Damals waren 130 Anstalten aufzuzählen, deren viele nur einjährigen Lehrgang hatten. Die Zahl der Seminare hat sich also um gerade 50 Prozent gehoben. Noch wichtiger für das ganze Volksleben erscheint dieser Fortschritt, wenn man hinzunimmt, daß überall im deutschen Reiche gleichzeitig das Präparandenwesen Gegenstand erhöhter Pflege und zumeist auch mehr oder minder eingreifender staatlicher Neuordnung gewesen ist. Faßt man beide, Seminar- und Präparandenwesen, zusammen ins Auge, so spricht aus ihrem gegenwärtigen Bestande in Deutschland die allgemeine Überzeugung, daß für den künftigen Volksschullehrer nach einer guten Volksschulbildung noch eine Bildungszeit von sechs Jahren erforderlich ist. Deren vier erste sind vorwiegend der Vertiefung und Erweiterung des eigenen Wissens, sowie der Anleitung zu formgerechter mündlicher und schriftlicher Verarbeitung der Gegenstände des allgemeinen Volksunterrichts zu widmen, während in den beiden letzten Jahren sich der Übergang zur eignen unterrichtlichen Thätigkeit vollzieht. Nachdem der Zögling im ersten derselben die allgemeine Anleitung für seine Berufsarbeit erhalten und dabei in der Übungsschule des Seminars die Schulpraxis als Beobachter und Helfer kennen gelernt hat, tritt er unter Anweisung und Aufsicht seiner Bildner im letzten Jahre selbstthätig als Lehrer mit ein. Zu bedauern ist, daß noch lange nicht durchweg dieser ganze Bildungsgang einer einheitlich geleiteten Anstalt, dem Seminar, überwiesen ist. Zwar hat man von theoretischen Gesichtspunkten aus die Unterscheidung einer grundlegenden allgemeinen Vorbildung und einer beruflichen Fachbildung geltend gemacht und ist früher wol gar soweit gegangen, nur diese den besonderen Lehrerbildungsanstalten vorzubehalten, jene aber grundsätzlich den höheren Lehranstalten, namentlich den höheren Bürgerschulen, zuzuweisen. Allein die Erfahrung hat gegen diese Sonderung entschieden, sofern dieselbe mehr bedeuten soll als nur die natürliche Gliederung eines zusammenhangenden, planmäßigen Bildungsganges. Zunächst lehren die höheren Schulen (auch die höheren Bürgerschulen) manches, was für den künftigen Lehrer der Volksschule von geringer Bedeutung ist, wie z. B. zwei fremde Sprachen. Dann lehren sie anderes nicht oder nicht umfassend genug, was ein künftiger Volksschullehrer, wenigstens nach

deutschem Zuschnitt, nicht entbehren kann, wie z. B. die Musik, die biblische Geschichte, das Volkslied und volkstümliche Lied. Endlich lehren die höheren Schulen, was sie lehren, nicht mit der durchgreifenden Abzweckung auf eigene, unmittelbare Widergabe, die für den künftigen Lehrer unerläßlich ist. Der abgehende Zögling der höheren Bürgerschule leistet das Seine, wenn er in der Entlassungsprüfung auf Befragen geschichtliche Thatsachen und ihren Zusammenhang kurz angeben, eine mathematische Aufgabe für sich lösen kann u. dgl. Der spätere Lehrer muß früh angeleitet sein, bei vielleicht weniger umfassender Geschichtskenntnis einzelne Hauptzüge, namentlich der vaterländischen Geschichte, zu abgerundeten Bildern zu verarbeiten, bei einem etwa geringeren mathematischen Wissen die von ihm vorgenommenen Rechnungen in klarer Weise volkstümlich darzustellen und zu begründen; u. s. w.

Aber auch die Verteilung des Bildungsganges der Lehrer vom 14. bis 20. Lebensjahre, d. i. vom Austritt aus der Volksschule bis zur Lehramtsprüfung, an zwei demselben ausschließlich gewidmete Anstalten, Proseminar oder Präparandenschule als Vorschule und Seminar als Berufsschule, ist unpraktisch. Die Grenze zwischen beiden müßte nicht, wie in Preußen, vor das drittletzte, sondern vor die beiden letzten Jahre fallen, wie in Bayern, da nach den allgemein anerkannten methodischen Grundsätzen im vorletzten Seminarjahre die Zöglinge in ein unmittelbares Verhältnis zur Übungsschule zu treten beginnen. Allein es ist unnatürlich, überhaupt eine scharfe zeitliche Grenze zwischen allgemeiner Vorbildung und besonderer Berufsbildung zu ziehen. Da in ihrem Beginn die Unterrichtspraxis oder richtiger der Besuch der Übungsschule mit den theoretischen und praktischen Anweisungen pädagogischer Art die Zeit des Zöglings nicht ausfüllt und nicht ausfüllen darf, wenn er nicht in ungesunder Weise zur Pedanterie erzogen werden soll, und da auch aus anderen naheliegenden Gründen die Arbeit an der allgemeinen Vorbildung desselben hier noch nicht ruhen darf, ergiebt sich als das Naturgemäße ein allmähliches Übergehen der einen Form der Vorbildung in die andere, die sich sogar bis ins letzte Seminarjahr passend fortsetzt. Auch hinsichtlich der Lehrer, denen die Vorbildung künftiger Volksschullehrer anvertraut wird, ist es gewiß nicht das Richtige, daß man den einzelnen verpflichtet, ausschließlich eine der beiden Seiten warzunehmen; es kann nur zu deren eigener Erfrischung und zur Bewahrung vor Einseitigkeit dienen, wenn sie ihre Zöglinge auf dem ganzen Pfade von der Volksschule bis zum Eintritt ins Amt zu begleiten haben.

Andrerseits genügt das sechsklassige, allesfalls auch das fünfklassige Seminar allen in der Sache selbst begründeten Ansprüchen. Der mit tüchtiger Volksschulbildung eintretende Zögling kann während der fünf bis sechs Jahre seines Seminarbesuchs ganz wol zu einem genügend ausgerüsteten Lehrer an einfachen Landschulen oder an Unterklassen anspruchsvollerer städtischer Schulen erzogen werden. Glücklicher begabte oder sonst durch die Umstände begünstigte Zöglinge legen auch in einer fremden Sprache einen guten Grund und nehmen überhaupt Trieb und Befähigung zu tieferen Studien mit, die es ihnen ermöglichen, nachher noch höhere Prüfungen zu bestehen und weitere Ziele im Leben zu verfolgen. Wenn sich solche, durch Anlagen und tüchtiges Streben bevorzugte junge Männer schon in der ersten Prüfung auszeichnen werden, so giebt doch namentlich die zweite, praktische Lehrerprüfung, die gegenwärtig überall in Deutschland 2—5 Jahre nach dem Austritt aus dem Seminar von den Lehrern abgelegt werden muß, Gelegenheit, dieselben kennen zu lernen und ihnen, wie dies z. B. in Preußen vorgeschrieben ist, durch Zuerkennung des Rechtes, an den Unterklassen der Mittelschulen und höheren Töchterschulen zu unterrichten, eine Ermunterung zuzuwenden. Dem äußerlichen Bedenken, daß erfahrungsgemäß stets ein gewisser Prozentsatz und auf einem so langen Wege ein nicht ganz unbedeutender unterwegs ausscheidet, also die oberen Klassen einer sechs- oder fünfstufigen Anstalt leicht leer sein werden, läßt sich dadurch begegnen, daß in die unteren Klassen einige Schüler mehr aufgenommen und daß an einem gewissen Punkte, etwa in die zweitletzte

Klasse, soweit der Platz reicht, Zöglinge höherer Lehranstalten, die mindestens die höhere Bürgerschule durchlaufen und das Recht zum einjährig=freiwilligen Heerdienste erworben haben, zugelassen werden. Selbstverständlich müssen diese den besonderen Ansprüchen des Seminarlehrplanes noch nebenher genügen.

Es ist nicht zu bezweifeln, daß die dritte Auflage der Encyklopädie von einem weiteren Fortschritte des Seminarwesens nach der angedeuteten Richtung hin zu be= berichten haben wird, und daß namentlich Preußen auf die Länge der Ausgestaltung seiner Seminare zu fünf oder sechs Klassen sich nicht entziehen kann, die wol auch 1872 hauptsächlich nur aus Sparsamkeit unterblieben ist. Inzwischen wäre es un= recht, sich durch den Blick auf das Bessere die Freude an dem Guten zu verderben, das erreicht ist und in glücklicher Blüte steht, und den Männern den schuldigen Dank zu versagen, welche lieber das Erreichbare mit kräftiger Hand ins Leben einführen, als um idealer Forderungen willen, denen das Leben widersprach, das mögliche Gute unterlassen wollten.

Vergleichende statistische Angaben über die Zahl der Seminaristen in ihrem Verhältnis zur Zahl der Einwohner der einzelnen deutschen Staaten überhaupt haben keinen Wert, solange die Einrichtung der Seminare noch so verschieden ist, wie gegen= wärtig. Es liegt auf der Hand, daß die Zahl der Seminaristen in Sachsen mit seinen sechsklassigen Seminaren etwas ganz anderes bedeutet, als in Preußen, während wider in Bayern, wo die Anstalten zwischen zwei und fünf Klassen schwanken, die Zahlen noch schwerer zu verwerten sein würden. Im ganzen wird die Zahl der Seminare selbst gegenüber der Gesamtziffer der Bevölkerung einen richtigen Gradmesser für die Entwickelung des Seminarwesens abgeben. Doch ist auch hier Vorsicht geboten, wie denn z. B. in Bayern in den letzten Jahren von einzelnen Seminaren Jahresklassen von 50 und mehr Zöglingen als reif entlassen wurden, während in Preußen, Sachsen und den meisten anderen Staaten die Besuchsziffer der einzelnen Jahresklassen nur selten mehr als 25—30 beträgt.

2. Die Lehrerbildung im Auslande.

Der Blick auf das Seminarwesen der außerdeutschen Staaten der gebildeten Welt zeigt uns ebenfalls im ganzen das Bild einer außerordentlichen Rührigkeit und eines gewaltigen Fortschritts innerhalb der letzten Jahrzehnte. In einer großen An= zahl von Ländern ist die methodische Heranbildung der Lehrer innerhalb des jüngsten Menschenalters überhaupt erst recht heimisch geworden; und der lebendige Austausch, zu dem (neben der regsamen pädagogischen Presse) die internationalen Unterrichtskongresse zu Brüssel (1880) und zu London (1884) Anlaß boten, hat in den letzten Lustren nicht wenig dazu beigetragen, daß allmählich eine weit größere Gleichartigkeit der Einrichtung und des Verfahrens sich anbahnt. Gegenüber der Größe der Aufgabe kann im folgenden nur ein kurzer Überblick gegeben werden, der auf Vollständigkeit keinen Anspruch macht und leider nicht durchweg aus den ersten amtlichen Quellen geschöpft werden konnte.

a) **Amerika.** Vereinigte Staaten von Nordamerika. Nach dem „Report of the commissioner of education (J. Eaton) for the year 1882—1883“ befanden sich 1883 in dem Gebiete der Union 97 Seminare (Normalschulen) mit 882 Lehrern und 17 964 Zöglingen, welche von den Staaten, 1 mit 9 Lehrern und 223 Zöglingen, das von einem Gau (county), 21 mit 154 Lehrern, 3109 Zöglingen, die von Städten, 114 mit 655 Lehrern, 15 043 Zöglingen, die von Privatvereinen, =Stiftungen, =Unternehmern unterhalten werden. Wenn man bedenkt, daß, soweit bekannt, 1825 die Frage der Lehrerbildung zuerst lebhaft hervorgetreten, 1834 die erste öffentliche Veranstaltung zur Heranbildung von Gemeindelehrern an der New=York=University und 1839 die erste selbständige Normalschule zu Lexington (Massachusetts; für Lehrerinnen) begründet war; daß 1870, als der gegenwärtige Unterrichtskommissar Eaton sein Amt übernahm, erst 81 Normalschulen bestanden und

etwa 6 Prozent der öffentlichen Lehrer eine geordnete Vorbildung für ihren Beruf zu genießen pflegten; daß endlich in dem Jahrzehnt von 1873—1883 die Zahl der Seminare von 113 auf 233, die Zahl ihrer Zöglinge von 16 620 auf 51 132, oder wenn man nur diejenigen zählt, die erklärterweise das Lehrfach als Lebensberuf erwählt haben, von etwa 10 000 auf 36 339 gestiegen ist: so wird man sich einen Begriff von dem auf diesem Gebiete in Nordamerika wirksamen Streben machen. Außerdem ist noch zu erwähnen, daß eine Anzahl von Universitäten, deren Einrichtung in Amerika bekanntlich sehr manigfaltig ist, Nebenanstalten zur Lehrerbildung mit Übungsschulen besitzt. Auffallend für uns Deutsche ist, daß die öffentliche Statistik in den Vereinigten Staaten keinen wesentlichen Unterschied zwischen Seminaren für Lehrer und für Lehrerinnen macht, und daß viele der Normalschulen geradezu für beide Geschlechter bestimmt sind. Welchen bedeutenden Anteil an den obigen Zahlen das weibliche Geschlecht stelle, läßt sich immerhin ziemlich sicher daraus vermuten, daß von 293 294 Lehrern an öffentlichen Schulen im Jahre 1883 in der Union 178 852 amtlich als weiblich angegeben waren, eine Zahl, die man unbedenklich mindestens auf 180 000 erhöhen darf, da von mehr als 20 000 Lehrern das Geschlecht nicht bezeichnet ist.

In Nordamerika ist ferner Kanada zu nennen als ein Land, das beachtenswerte Anfänge des Lehrerbildungswesens aufweist. Die vorwiegend von protestantischen Germanen bewohnte Provinz Ontario besitzt 2 staatliche Hauptseminare, für beide Geschlechter zugänglich und in religiöser Hinsicht paritätisch, und drei Grafschaftsseminare für niedere Schulen; die Provinz Quebeck hat je ein katholisches und ein protestantisches Seminar, das Lehrer, und je eins, das zugleich Lehrer und Lehrerinnen ausbildet. Neubraunschweig, Neuschottland und die Insel Prinz Eduard unterhalten je eine Normalschule. In ganz Kanada stehen also einer Bevölkerung von etwa 4 000 000 Einwohnern 12 Seminare gegenüber, mit denen aber ähnlich wie innerhalb der Union zahlreiche andere höhere Schulanstalten in der Lehrerbildung wetteifern.

In Südamerika zeichnet sich Chile durch seine Fürsorge für das Unterrichtswesen aus. Bereits 1880 besaß die Republik 4 Seminare. In diesem Jahre sandte dann die Regierung eine Kommission unter Führung von Abelardo Nunnez aus, um europäische Einrichtungen, namentlich auf dem Gebiete der Lehrerbildung, zu studieren und sofort auch eine Anzahl deutscher Schulmänner zur weiteren Förderung des Unterrichtswesens in Chile zu gewinnen. Das letztere ist ihr 1883 gelungen. Unter den Maßregeln, auf die es abgesehen war, stand die Errichtung eines Musterseminars nach deutscher Einrichtung und die entsprechende Umgestaltung des Lehrerbildungswesens obenan. — Auch die Argentinische Republik ist in den letzten Jahren eifrig bemüht gewesen, ihr Schulwesen zu verbessern. In derselben bestehen 10 Normalschulen zur Ausbildung von Lehrern. — Ganz fehlt es wol überhaupt in keinem der südamerikanischen Staaten an derartigen Veranstaltungen; doch bleiben die vorhandenen Vorkehrungen, wie namentlich in dem größten dieser Staaten, in dem Kaiserreich Brasilien, noch überall weit hinter dem Bedürfnisse zurück.

b) **Asien.** Im britischen Ostindien hat die Regierung, seit mit dem 1. November 1858 die Verwaltung des weiten Gebietes unmittelbar auf den Staat übergegangen war, sofort die Verbesserung des Unterrichts und der Erziehung in die Hand genommen und durch den Erlaß vom 7. April 1859 den Grund zu einem ausgedehnten öffentlichen Schulwesen gelegt. Das Netz der Schulen, mit dem das Land überzogen wird, zieht sich von Jahr zu Jahr enger zusammen. Unter solchen Umständen haben Zahlenangaben geringen Wert. Doch ward schon gegen Mitte des vorigen Jahrzehnts die Zahl der Bildungsanstalten für Lehrer auf etwa 100 und die für Lehrerinnen auf etwa 20 angegeben; und seitdem hat sich die Zahl der Schulen um Tausende, die der Schüler um Hunderttausende vermehrt.

In Japan ist bekanntlich seit 1869 und namentlich seit Erlaß des Schul-

gesetzes von 1872 Außerordentliches für Hebung der Volksbildung geschehen. Als besonders wirksames Mittel zur Einführung europäischer Kultur wurde dabei alsbald auch die methodische Lehrerbildung erkannt und benutzt. Bis 1880 entstanden 10 Seminare für Lehrer und 2 für Lehrerinnen, sämtlich mit Übungsschulen verbunden und mit Lehrmitteln reichlich ausgestattet. Es ist anzunehmen, daß die Bewegung damit nicht schon ihr Ziel erreicht, sondern inzwischen weiteren Fortgang genommen hat.

Muß es mit diesen wenigen Andeutungen über das öffentliche Seminarwesen des größten der außereuropäischen Erdteile genug sein, so darf doch billig nicht unerwähnt bleiben, daß die christlichen Missionsgesellschaften überall, wo sie ihre Pflanzstätten gründeten, auch Anstalten zur Heranbildung einheimischer Lehrer und Gehilfen ins Leben gerufen haben, die sich mehr oder weniger nahe an das Vorbild der europäischen und namentlich der deutschen Lehrerseminare anschließen. Mit besonderem Erfolge und in der größten Ausdehnung ist dies in Ostindien geschehen, wo neben den staatlichen Schulanstalten ein vielseitiges Unterrichtswesen der verschiedenen Missionen blüht.

c) **Afrika.** In Algerien haben die Franzosen ein Lehrerseminar (1865) und ein Lehrerinnenseminar (1875) für französische Volksschulen und 3 Bildungsschulen für einheimische Lehrer begründet. Mit der Beschulung der einheimischen Bevölkerung (etwa 3—4000 Schüler auf 2 500 000 Einwohner) hat man es aber noch nicht weit gebracht. In Ägypten rief der Khedive Ismail im achten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts eine Anzahl öffentlicher Schulen nach europäischem Muster ins Leben und begründete zur Heranbildung des erforderlichen Lehrpersonals eine Normalschule nach französischem Muster und unter französischer Leitung, die nach vorangegangenen Versuchen in kleinerem Umfange 1881 für 90 Zöglinge eröffnet ward. Die nachfolgenden Wirrnisse haben dieser fremden Pflanze jedoch bisher keine kräftige Entwickelung gegönnt. — Dagegen fehlt es im Kaplande und den an dasselbe angrenzenden Kolonial- und Missionsgebieten nicht an Anstalten, die je nach dem besonderen Bedürfnisse, dem sie zu dienen haben, mit mehr oder weniger Erfolg dem Vorbilde der deutschen Seminare nachfolgen.

d) **Europa.** Griechenland begründete sofort nach der Befreiung 1834 seine Normalschule in Athen unter deutscher Leitung, die bis 1868 bestand und nach neunjähriger Unterbrechung 1872 in neuer Gestalt mit dreijährigem Lehrgang ihr Werk wider aufgenommen hat. In den letzten Jahren sind derselben noch drei andere Seminare hinzugefügt worden, so daß das Königreich in seiner gegenwärtigen Ausdehnung bei etwa 2 000 000 Einwohnern deren 4 für Lehrer und ein von einer Gesellschaft unterhaltenes Lehrerinnenseminar besitzt. — Serbien hat bei einer Bevölkerung von beinahe 1 500 000 Einwohnern 2 Bildungsanstalten für Lehrer und 1 für Lehrerinnen. — Rumänien verfügt bei 4 500 000 Einwohnern über 8 Seminare, denen noch für die Lehrerinnenbildung 5 Centralmädchenschulen zur Seite stehen. Die Seminare sind dreiklassig und werden von etwa 750—800 Zöglingen besucht.

In Rußland besteht wie im Schulwesen überhaupt, so namentlich hinsichtlich der Lehrerbildung ein wesentlicher Unterschied zwischen den Ostseeländern, in denen deutscher und schwedischer Geist vorwaltet, und dem ganz slavischen Innern des Reiches. Auch in den baltischen Provinzen ist das Seminarwesen noch ziemlich jung. Der erste Grund wurde in Livland durch das Statut der Dorpater Universität und der ihr untergeordneten Anstalten vom Jahre 1820 gelegt, und das erste selbständige und vollständige Seminar in Buhde bei Walk 1839 eröffnet. In diesen Gebieten ist aber, soweit die Sprachmischung und die sonstigen schwierigen Verhältnisse es zuließen, das Seminarwesen zu einer im ganzen dem Bedürfnis entsprechenden Durchführung gelangt. In Finnland, das bekanntlich sich einer ganz gesonderten Verwaltung erfreut, giebt es 4 Seminare, in deren 2 mit je einer männlichen und einer

weiblichen Abteilung das Finnische, in 2, je 1 für Lehrer und für Lehrerinnen, das Schwedische als Unterrichtssprache gilt. Mit Schweden besteht lebhafter geistiger Verkehr, wie denn von dem Seminar zu Ekenäs die namentlich in Schweden zu so hoher Bedeutung gelangte Bewegung für den Handfertigkeitsunterricht ausgegangen ist. Esthland und Kurland haben je 1 Seminar, das wie die 3 livländischen in enger Verbindung mit der lutherischen Landeskirche steht und von der Ritterschaft unterhalten wird. Von den livländischen Seminaren bilden 2 lettische und esthnische Lehrer für die kleineren Dorfschulen, das dritte deutsche Lehrer für die Kirchspielsschulen. Neben diesen Anstalten hat die Regierung in Reval und Dorpat 2 russische Seminare begründet. — Im Innern Rußlands gab es bis zum Übergang des Ministeriums der Volksaufklärung auf den Grafen D. Tolstoi (1866) fast gar keine Seminare, sondern nur hie und da, namentlich in Polen, sog. Pädagogische Kurse an Kreisschulen und Gymnasien. Jedoch waren im neuerworbenen kaukasischen Gebiete im Beginn der sechziger Jahre, bezeichnend genug für die russische Politik, 2 Seminare errichtet, ehe deren im eigentlichen Rußland bestanden. Unter der Verwaltung Dimitri Tolstois wurden sodann Seminare nach westeuropäischem Muster mit Übungsschulen und dreijährigem Lehrgang ins Leben gerufen; und zwar entfaltete man in der Pflege dieser neuen Anstalten während der ersten 10—12 Jahre, nachdem der Entschluß gefaßt war, regen Eifer. Nach amtlichen Angaben hatte Rußland am 1. Januar 1870 im ganzen 5 Seminare und 22 Pädagogische Kurse, 1871 waren der Seminare schon 15, 1872: 25, 1873: 42, 1874: 50, 1878: 62. Seitdem scheint ein gewisser Stillstand eingetreten zu sein. Es ist begreiflich, daß diese jungen Anstalten anfangs mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten, die namentlich in der äußerst mangelhaften Vorbildung der Lehrer wie der Schüler lagen. Aber sowol in dieser Hinsicht, wie in der Ausrüstung der Seminare mit Lehrmitteln, sog. Schulmuseen u. s. w., sind bereits große Fortschritte gemacht worden. Die russischen Seminare haben der Regel nach drei Jahresklassen. In jedem Seminar bestehen 40 kaiserliche Freistellen; außer deren Inhabern können aber auch Freischüler von Ritterschaften, Städten u. s. w. (15) und eine Anzahl unabhängiger Zöglinge aufgenommen werden. Der Empfang von Wolthaten verpflichtet wie in den meisten deutschen Staaten den Empfänger, eine bestimmte Zeit im öffentlichen Schuldienst auszuharren. — Kann ein Schüler widerholt aus seiner Klasse nicht versetzt werden, so wird er entfernt. Andrerseits kann auch (unter gewissen Bedingungen) ein Zögling noch 1 Jahr in der Anstalt verbleiben, um sich größere Übung im Unterrichten überhaupt oder umfassendere Kenntnisse in einem besonderen Fache zu erwerben. Der Direktor hat die Zöglinge auch außerhalb der Anstalt zu überwachen; die Anstalten sind nämlich meistens Externate. Das Personal besteht aus dem Direktor, dem Religionslehrer (einem orthodoxen Geistlichen, der aber keine Gemeinde haben darf und auch den Unterricht im Kirchenslavischen giebt), drei wissenschaftlichen Lehrern und dem Lehrer der Übungsschule; dazu kommen noch die Lehrer der Musik und des Gesangs wie des Turnens.

Aufgenommen werden junge Leute aller Stände, welche 16 Jahre alt und ohne die Ausübung des Lehrerberufs störende körperliche Fehler sein müssen. Zur Aufnahme wird verlangt: In der Religion Kenntnis der Hauptgebete und der heiligen Geschichte; im Russischen Lesen und Schreiben, sowie Lesen des Kirchenslavischen; im Rechnen die 4 Spezies mit ganzen Zahlen. Wer eine Kreisschule oder die 3 untersten Klassen eines Gymnasiums oder Progymnasiums mit gutem Zeugnis durchgemacht hat, kann auch in die zweite Klasse eintreten, wenn er das Examen besteht. Der Kursus in den zwei oberen Klassen ist theoretisch-praktisch. Die Zöglinge der obersten Klasse unterrichten in der Übungsschule unter Leitung der Lehrer. Umfang und Methode des Unterrichts wird in einer besonderen Instruktion bestimmt.

Die Lehrfächer sind, wie folgt, auf die von unten auf gezählten Klassen verteilt:

	I. Kl.	II. Kl.	III. Kl.
Religion	3	3	2
Kirchenslavische Sprache	1	2	1
Russische Sprache	5	5	4
Pädagogik und Methodik	1	2	2
Arithmetik	4	4	2
Hauptsätze der Geometrie und Geodäsie	2	2	1
Kurze allgemeine und russische Geographie	1	2	1
Welt- und russische Geschichte	2	2	1
Naturkunde	3	3	2
Linearzeichnen und Schönschreiben	3	2	—
Gesang und Musik	5	5	5
Handarbeiten (Tischlerei, Drechslerei oder Buchbinderei)	5	5	3
Turnen (Nachmittags)	2	—	—
	36	39	24

Außerdem sollen die Zöglinge unter Anleitung der Lehrer mit der Litteratur der einzelnen Lehrgegenstände sich bekannt machen, und es sollen darüber Besprechungen mit ihnen gehalten werden. Auch zum Erlernen von Garten- und Feldarbeit sollen sie angeleitet werden.

Zur Weiterbildung von Lehrern werden neben einigen noch beibehaltenen pädagogischen Kursen jährlich etwa 60—70 sog. Lehrerzusammenkünfte (Ferienkurse) während des Sommers für schon angestellte Lehrer veranstaltet.

Die Entwickelung, die das Seminarwesen in den drei **skandinavischen Reichen** genommen hat, zeigt deutlich die unmittelbare Einwirkung des deutschen Vorganges. Die Lehrerbildung derselben befindet sich durchweg in erfreulichem Zustande.

Namentlich gilt das erstere von Dänemark, dessen geistiges Leben in dem Zeitalter, dem das Seminarwesen seine erste Ausgestaltung und Verbreitung verdankt, mit den gleichzeitigen Bewegungen in Deutschland in noch ungetrübter, unmittelbarster und vielseitigster Wechselwirkung stand. Schon 1790 ward ein Skollaererseminarium in Blaagard bei Kopenhagen gegründet, das, 1809 von dort einige Wegstunden nordwärts nach dem Gehöft Jonstrup verlegt, hier noch heute blüht. Es ist das einzige dänische Seminar mit Internatsverfassung. Die übrigen Seminare: Skaarup (Fühnen; 1803), Jelling (Jütland; 1841), Ranum (ehedem Stedsted; Jütland; 1848) und Lyngby (Jütland; 1818), von denen das letztgenannte 1874 aufgehoben ist, wurden auf Pfarrhöfen begründet und von den Ortspfarrern geleitet. Erst in der neueren Zeit hat man dieselben allmählich gegenüber der Ortsgemeinde etwas unabhängiger gestellt. Jedes Seminar hat drei aufsteigende Klassen. Der Turnunterricht wird von einem Unteroffizier erteilt, der zu diesem Zwecke von der Militärbehörde abkommandiert ist. Die Berechtigung zur Anstellung im öffentlichen Lehramt wird nicht durch eine Abgangsprüfung am Seminar, sondern durch Ausweis vor einer für das ganze Königreich zuständigen Kommission erworben, welche auch die Lehrerinnen prüft, deren Dänemark, besonders in der Hauptstadt, eine verhältnismäßig bedeutende und von Jahr zu Jahr steigende Anzahl beschäftigt, obwol es an öffentlichen Anstalten für die Lehrerinnenbildung bisher noch fehlt.

Die ersten Volksschullehrerseminare in Schweden sind durch einen Erlaß des Ekklesiastikministers vom Jahre 1824 ins Leben gerufen, welcher die Bell-Lancastersche Methode des wechselseitigen Unterrichts für alle Volksschulen mit größerer Schülerzahl vorschrieb und die Kenntnis dieser Methode als Bedingung der Anstellung für jeden Lehrer aufstellte. Infolge davon entstanden die Normalschulen zu Stockholm und Lund. Weitere Fortschritte bezeichnen das Gesetz für Volksschulen vom 18. Juni

1842 (gegenwärtig abgelöst durch das neuere Gesetz vom 20. Januar 1882), sowie die eingehenden Erlasse vom 1. Dezember 1865 und vom 31. Mai 1878, beide letztere unter dem zweimaligen Ministerium des 1887 gestorbenen verdienten Staatsrates Carlson erlassen. Gegenwärtig bestehen 12 Seminare, davon 7 für Lehrer und 5 für Lehrerinnen. Alle Anstalten haben 4 aufsteigende Jahresklassen. Der in Band VIII (S. 715) mitgeteilte Lehrplan derselben zeigt für die oberste (IV.) Klasse die bedeutende Zahl von 16 wöchentlichen Stunden praktischer Unterrichtsübung neben 26 Stunden, in denen die Zöglinge noch selbst Unterricht empfangen. Die geringe Zahl der Musikstunden (3 in jeder Klasse) erklärt sich aus dem Umstande, daß die schwedischen Seminare trotz ihrer engen amtlichen Verbindung mit der Kirchenverwaltung (sie unterstehen der Aufsicht der bischöflichen Konsistorien), keine Organisten ausbilden, sondern den Lehrern, die später gleichzeitig einen Kirchendienst mit übernehmen wollen, überlassen, sich die dazu nötige musikalische Vorbildung noch besonders zu verschaffen. Den Turnunterricht, ausdrücklich als „Gymnastik und Waffenführung" bezeichnet, besorgt und überwacht wie in Dänemark die Militärbehörde, und zwar durch abkommandierte Offiziere. Sämtliche Seminare waren 1885 von nicht ganz 1500 Zöglingen besucht, darunter fast 600 weiblichen. Es ist aber zu bemerken, daß die Staatsseminare für Lehrer nur die eigentlichen Volksschulen mit vierjähriger Schulzeit, nicht die diesen vorarbeitenden Kleinschulen (småskolor) mit Lehrkräften versorgen. Diesen dient eine ganze Anzahl kleinerer, von Privatpersonen oder von den Länen (Kreisen) unterhaltener Anstalten; und außerdem sind die öffentlichen Lehrerinnenseminare mit je einer Nebenklasse für Småskolor verbunden. Da im Jahre 1883 Schweden im ganzen 5130 Lehrer und 6599 Lehrerinnen zählte, wovon aber an eigentlichen Volksschulen 4343 Lehrer und 1788 Lehrerinnen, an Småskolor 526 Lehrer und 4487 Lehrerinnen wirkten, darf für Beurteilung der gesamten Lage des Lehrerbildungswesens dieser Unterschied nicht übersehen werden. — Für die Notschulen der im Norden des Reiches zerstreut und teilweise ohne feste Wohnsitze lebenden Lappen und Finnen werden Lehrer in zwei kleineren Hilfsseminaren zu Jockmock und Haparanda (20—30 Zöglinge) vorgebildet. — An einer Anzahl schwedischer Seminare ist, wie in Ekenäs (Finnland), der Handfertigkeitsunterricht (Slöjd) seit 1877 als Unterrichtsfach eingeführt worden. Auch bestehen mehrere eigene, private Slöjdseminare wie in Näs bei Göteborg und in Wenersborg.

In Norwegen war bereits im vorigen Jahrhundert von der dänischen Herrschaft widerholt der Anlauf genommen, um eigene Anstalten für die Heranbildung der Lehrer zu begründen. Der pietistischen Zeit und Anregung entstammte das Seminarium Fredericianum in Bergen (1750), das, ähnlich dem Seminar im Kloster Berga bei Magdeburg unter dem Abte Steinmetz, eng mit der lateinischen Schule der Stadt verbunden war. Indes waren die Aufgaben, die man der jungen Anstalt stellte, zu wenig klar und begrenzt und die Mittel, mit denen sie verfolgt werden sollten, unzulänglich. 1781 erfuhr das Seminar eine wesentliche Umgestaltung, welche es dem ursprünglichen Zwecke fast entfremdete, und 1808 erfolgte seine Auflösung. Der philanthropistische Geist herrschte in dem kleinen Seminar zu Tönsberg (1798), das in bescheidenen Grenzen doch wirklich für die Volksschule arbeitete. 1825 kam ein zweites Lehrerseminar für Norrland und Finnmarken zu Trondenes hinzu, das 1848 nach Tromsö verlegt worden ist. Den Grund zu einer systematischen Ausgestaltung des Schulwesens überhaupt und namentlich auch des Seminarwesens legte das Gesetz über das Volksschulwesen vom Jahre 1827, das u. a. die Begründung je eines Lehrerseminars für jedes der fünf Stifter des Königreiches vorschrieb. Infolge dieses Gesetzes sind die 6 Stiftsseminare (1862 ward die Zahl der Stifter um ein sechstes vermehrt) entstanden, die noch heute bestehen. Außerdem rief das Gesetz vom 16. Mai 1860 eine Anzahl „Lehrerschulen" ins Leben, d. i. Notseminare, in denen durch einen Lehrgang von 1—1½ Jahren ausgezeichnete Schüler der Volks-

und Mittelschulen lehrend und lernend zu Lehrern der dürftigen sog. „Umgangsschulen“ (Reihe- oder Wechselschulen in den schwachbevölkerten Berggegenden) gestempelt werden sollten. Allein diese Lehrerschulen haben mit den seither gemachten Fortschritten des Volksschulwesens ihre Grundlage verloren und sind bis auf eine einzige, das bereits 1819 gestiftete Hilfsseminar zu Hviteseid in Telemarken, wider eingegangen. Die innere Einrichtung der norwegischen Seminare beruht auf dem Reglement vom 31. Juli 1869. Danach sind dieselben in zwei Jahresklassen abgestuft. Der genauere Lehrplan findet sich in Band VIII dieses Werkes, S. 770. Nach demselben wird den künftigen Volksschullehrern in Norwegen, ganz wie in Dänemark und Schweden, fremdsprachlicher Unterricht nicht erteilt. Eine Übungsschule besitzt jedes Seminar. Mit dem Turnen ist auch hier Unterricht in der Waffenführung verbunden. An allen Lehrerbildungsanstalten ist Gelegenheit zur Ausbildung in der Handfertigkeit (Slöjd) geboten, die fleißig benutzt wird. Die Zahl der Zöglinge in den vorhandenen 7 Seminaren betrug 1885 gegen 500. Volksschullehrer gab es 1880 auf dem Lande 3390 außer 140 Lehrerinnen, in Städten 390 neben 438 Lehrerinnen. Die Zahl der Lehrerinnen ist in beständiger Zunahme, namentlich an städtischen Schulen, begriffen. Die Errichtung eines Lehrerinnenseminars, welche die Regierung in Aussicht genommen hatte, ist jedoch, ebenso wie die Erweiterung des zweijährigen Seminarkurses auf drei Jahre, vom Storthing 1881 abgelehnt worden. Besondere Vorschriften für Prüfung der Lehrerinnen, die in zwei Stufen (für niedere und für höhere Schulen) abgelegt werden kann, hat der Minister am 16. November 1871 erlassen. Die Lehrer haben wie in Schweden, abweichend von der dänischen Einrichtung, ihre Befähigung durch das Bestehen einer Abgangsprüfung am Seminar dazuthun.

Ganz verschieden von den bisher betrachteten Ländern hat in **Großbritannien** und Irland das Lehrerbildungswesen sich entwickelt. Den ersten Anstoß zu näherer Beschäftigung mit der Frage nach der Vorbildung der Lehrer an Volksschulen scheint in England die lebhafte Teilnahme gegeben zu haben, welche im Beginn des Jahrhunderts die von James Lancaster und demnächst von Andrew Bell empfohlene und geübte Methode des wechselseitigen Unterrichts erregte. Die von dem erstgenannten Schulmann errichtete Musterschule (Normal-school) zu Borough Road scheint die erste einem modernen Lehrerseminar ähnliche Anstalt in den vereinigten Königreichen gewesen zu sein. Doch blieb es zunächst bei einzelnen rein privaten und mehr oder weniger formlosen Versuchen auf diesem Gebiete, bis 1840 durch wolwollende Volksfreunde in Battersea (damals bei, jetzt in London) die erste eigentliche Training-school (Einübungsschule) gestiftet und demnächst der Bellschen National-Society for promoting the education of the poor in the principles of the Established Church zur weiteren Pflege übergeben ward. Seitdem hat diese staatskirchliche Gesellschaft im Wetteifer mit der Lancasterschen, freikirchlichen British and Foreign School Society und anderen, meist kirchlichen Vereinen eifrig an der weiteren Einbürgerung dieser neuen Schulart gearbeitet. Man berechnet, daß Herstellung und Ausstattung der bis 1885 in England und Wales entstandenen 43 Seminare weit über 500 000 Pfund Sterling (10 000 000 Mark) gekostet haben. Dazu hat die staatliche Schulbehörde, das Committee of Privy Council on Education (seit 1839), an dessen Stelle später (1856) das Education Department trat, über 150 000 Pfund beigetragen, während das Übrige von den wolthätigen, vorwiegend kirchlichen Gesellschaften aufzubringen war. Hinsichts der jährlichen Unterhaltungskosten, die sich nach den neuesten Angaben für jene Anstalten auf den nach deutschem Maßstabe sehr hohen Betrag von etwa 170 000 Pfund belaufen, stellt sich das Verhältnis fast umgekehrt. Nach dem Grundsatze des sog. capitation-grant, d. i. Kopfgeldzuschuß, erhält nämlich jedes Seminar einen Beitrag, der sich nach dem Ausfall der letzten Entlassungsprüfungen richtet, und aus dem eine Anzahl Zöglinge ganz frei von Zahlungen für Unterricht und Kost als

als sog. Queens scholars (Königliche Kostgänger) unterhalten wird. Thatsächlich wurden infolge davon während der letzten Jahre gegen 110 000 Pfund von jenen 170 000 oder 65 Prozent der Gesamtkosten vom Staate beigesteuert, der dadurch das Recht erwirbt, durch eine von ihm geordnete Prüfungskommission sich alljährlich von den Ergebnissen des Unterrichtsbetriebes zu überzeugen. So ist ein gemischtes System entstanden, das zwischen lediglich privater Vorbildung der Lehrer und rein staatlicher die Mitte hält. Die Ergebnisse desselben sind, nach Überwindung mancher anfänglicher Schwierigkeiten im ganzen recht erfreuliche. Auch kann man sich wol vorstellen, daß dies Zusammenwirken freier Kräfte mit staatlichen Aufsichtsbeamten den englischen Verhältnissen am besten entspricht, solange auch das öffentliche Volksschulwesen auf demselben Zusammenwirken beider Faktoren, wie es sich im capitation-grant ausspricht, beruht. Indes darf nicht verschwiegen werden, daß in England selbst die Frage nach der richtigen Einrichtung des Lehrerbildungswesens noch im Fluß ist, indem von der einen Seite die anscheinend oft in ziemlich äußerlicher Weise ausgeübte Aufsicht der Prüfungskommissionen als unbillige Bevormundung der freiwilligen Thätigkeit für eine gute Sache empfunden, andrerseits aber der Anteil an einer nationalen Angelegenheit erstes Ranges viel zu groß gefunden wird, der bei dem gegenwärtigen Stande der Sache den freien Vereinen der verschiedenen kirchlichen Parteien eingeräumt ist. Es ist nicht unmöglich, daß die nächste Zeit auch in England und Wales neben den bisher bestehenden Anstalten ein rein staatliches Lehrerbildungswesen aufkommen sieht, das, wenn man die Zahl der Anstalten und ihrer Zöglinge mit der Zahl der angestellten Lehrkräfte an öffentlichen oder staatlich anerkannten Volksschulen oder die englischen Zahlen mit den entsprechenden deutschen vergleicht, wol auch noch immer Platz zu gedeihlicher Thätigkeit fände. Nach den geltenden staatsrechtlichen Voraussetzungen würde ein solches Staatsseminarwesen nur bekenntnislos in religiöser Hinsicht sein können, wie denn auch jetzt schon die staatliche Aufsicht und Mitwirkung sich nicht auf die religiöse Schulung der Seminaristen und Seminaristinnen erstreckt. Von den 41 im Schuljahre 1883/84 vorhandenen und öffentlich anerkannten Training-Schools in England und Wales waren 16 Lehrer-, 23 Lehrerinnenseminare, 2 nahmen Zöglinge beider Geschlechter auf. Von den 3214 Zöglingen waren 1402 männlichen, 1812 weiblichen Geschlechts. Wenn dem gegenüber schon im Jahre 1877 die damals vorhandenen 15 287 öffentlichen Volksschulen von reichlich 62 000 Lehrkräften bedient wurden, unter denen nur etwa 25 000 geprüfte (11 500 Lehrer, 13 500 Lehrerinnen), dagegen über 30 000 sog. Pupil-Teachers, d. i. Lehrzöglinge, Lehrpraktikanten, sich befanden, so ist leicht zu ermessen, welches weite Feld das englische Seminarwesen noch zu erobern hat. Die englischen Seminare sind Internate, in denen die Zöglinge ganz oder fast ganz frei unterhalten werden. Abgesehen von Vor- und Nebenklassen verschiedener Art, hinsichtlich deren Freiheit und Manigfaltigkeit besteht, hat jedes Seminar zwei aufsteigende Hauptklassen (Juniors, Seniors); und schon der Übertritt aus der einen in die andere hängt von dem Bestehen einer Prüfung vor der staatlichen Kommission ab. Die Prüfungsordnung des Jahres 1878, deren Grundzüge alljährlich widerkehren, und die mittelbar den Lehrplan der Anstalten bestimmt, findet sich Band III, S. 1055 dieses Werkes mitgeteilt. Die in derselben erwähnte Probelektion, wie die auf diesen Teil der Prüfung vorbereitenden Übungen während der Seminarzeit geschehen in der Practising-School, der Übungsschule, deren hoher Wert für die Lehrerbildung sich einer immer steigenden Wertschätzung erfreut. Der Stundenplan einer solchen Übungsschule, derjenigen der Training-School zu Borough Road, des ältesten, oben erwähnten Seminars der British and Foreign School Society, ist in Bd. III, S. 1043 dieses Werkes abgedruckt. — Außer der Prüfung in den vorgeschriebenen Hauptfächern, die im wesentlichen mit der in anderen Ländern zusammenfällt, ist auch noch eine solche in freigestellten Nebenfächern (höherer Mathematik, Naturkunde, fremden Sprachen, selbst Griechisch) vorgesehen, für die fakultativer

Unterricht vorbereitet. — Das Äußere der englischen Seminare ist nach unseren Begriffen sehr stattlich eingerichtet. In manchen Anstalten bewohnt jeder Zögling für sich ein besonderes Arbeits- und ein eigenes Schlafzimmer.

In Schottland ruht das Seminarwesen auf denselben Grundlagen, wie denn die Schulgesetzgebung der siebziger Jahre in beiden engverbundenen Ländern in gleichem Fortschritt sich entwickelt hat. In dem nördlichen Königreiche sind es geradezu die drei einflußreichsten kirchlichen Gemeinschaften, welche mit staatlicher Beihilfe die vorhandenen 7 Seminare unterhalten, die aber eigentlich als 12 Anstalten zu zählen sind, da deren 5 gesonderte und nur durch Gemeinsamkeit der Lehrerkollegien, gewisser Unterrichtsmittel u. s. w. zusammengehaltene Abteilungen für männliche und für weibliche Zöglinge besitzen. Von diesen Seminaren gehören 3 (Doppelanstalten) der schottischen (presbyterianischen) Staatskirche, 3 der Freikirche (davon 2 Doppelanstalten) und ein Lehrerinnenseminar der bischöflichen Kirche. Die schottischen Lehrerseminare sind abweichend von den englischen Externate; die Lehrerinnenseminare bieten dagegen ihren Zöglingen zumeist auch Kost und Unterkunft. Eine Besonderheit der schottischen Lehrerbildungsanstalten ist deren engere Verbindung mit den Universitäten, die sich in der doppelten Richtung praktisch äußert, daß einerseits die in den Seminaren befindlichen Zöglinge gleichzeitig zu Universitätsstudien, zunächst probeweise und auf eine nach Ablauf der Probezeit abzulegende Prüfung hin dauernd, zugelassen werden, und daß andrerseits solche, die einen akademischen Bildungsgang genommen haben, durch kürzere Teilnahme an den praktischen Übungen des Seminars sich die Befähigung zur Anstellung an Volksschulen erwerben können. Die Erfahrungen in Deutschland würden eine solche Verquickung zweier grundverschiedener Gebiete nicht empfehlen; allein in Schottland ist man anscheinend bis jetzt mit den Ergebnissen derselben sehr zufrieden. Auf sie ist es wol der Hauptsache nach zurückzuführen, daß man in den letzten Jahren die Zahl der Seminaristen beschränkt und von 1050 im Jahre 1878 auf 850 in 1884 zurückgedrängt hat, unter denen etwa 130 gleichzeitig Universitätsstudien betrieben. Man rechnet darauf, daß bei diesem Umfange der Training-schools etwa $^2/_3$ bis $^3/_4$ der jährlich aufkommenden Lehrerstellen mit geprüften Zöglingen derselben besetzt werden können, während für den Rest sich reichlich Bewerber aus anderen Lebenskreisen nach abgelegter Prüfung darbieten. — Eine dürftige Entwickelung zeigt bisher das Seminarwesen in Irland. Bis in die neueste Zeit bestand dort nur ein für beide Bekenntnisse und beide Geschlechter berechnetes Seminar zu Dublin mit etwa 200 Zöglingen, die 1838 von Staatswegen begründete sog. Royal Institution. Aber, abgesehen davon, daß dieselbe je länger, desto weniger dem Bedürfnisse an Lehrern gerecht zu werden vermochte, ward sie auch von den katholischen Bischöfen wegen ihres bekenntnislosen Charakters stets bekämpft, so daß seit 1862 an kirchlich-katholischen Schulen überhaupt keine Zöglinge dieser Anstalt Verwendung fanden. In den letzten Jahren hat man daher auch für Irland den in den beiden anderen Königreichen erprobten Weg des Zusammenwirkens von Staat und Kirchen eingeschlagen. Demgemäß wurden im Jahre 1883 je ein Seminar für Lehrer und für Lehrerinnen von den katholischen Bischöfen und 1884 eine protestantische Training-School durch eine Gesellschaft begründet, an deren Spitze ein staatskirchlicher Bischof stand. Es ist anzunehmen, daß man inzwischen auf dieser Bahn bereits weiter vorgeschritten sein wird.

Am nächsten berührt sich mit dem deutschen Seminarwesen in seiner geschichtlichen Entwickelung wie in seiner gegenwärtigen Gestalt naturgemäß dasjenige der **Österreichisch-Ungarischen Monarchie,** wenigstens in ihrem diesseitigen, früher zum Gebiete des deutschen Reiches gehörigen Bestandteile. Einige Berührungspunkte aus dem vorigen Jahrhundert sind bereits oben in den geschichtlichen Mitteilungen über das deutsche und namentlich preußische Lehrerbildungswesen zur Sprache gekommen. Als Maria Theresia im Jahre 1770 dazu gelangte, ihre längst gehegten

guten Absichten in betreff der Volksbildung und =Erziehung ins Leben zu führen, war der erste Schritt die Umwandlung der Bürgerschule bei St. Stephan zu Wien in eine Normalschule, d. h. eine Schule, die gleichzeitig den Trivialschulen als Vorbild dienen und für diese geeignete Lehrer vorbilden sollte. Soviel bekannt, ist dieser Vorgang, der nach dem Plane und unter Leitung des Rektors Josef Meßmer stattfand, zugleich der Ursprung für die Bezeichnung der Lehrerbildungsanstalten als Normalschulen, die sich im Gebiete der romanischen Sprachen bis heute erhalten hat. In Österreich selbst ist sie später als Gesamtbezeichnung der Lehrerbildungsanstalten aufgegeben worden, da sie allerdings weder im allgemeinen das Wesen der Seminare treffend bezeichnet, noch auch, wenn man sie dem ursprünglichen Sinne entgegen darauf einschränken wollte, die eigentümliche Aufgabe der mit den Seminaren verbundenen Volksschulen, die weit richtiger nach der deutschen Weise Übungsschulen, in Österreich wenigstens gegenwärtig Übungs= und Musterschulen heißen. Maria Theresias Schulreform fand ihren abschließenden Ausdruck in der von Ignaz von Felbiger bearbeiteten „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal=, Haupt= und Trivialschulen in den kaiserlich=königlichen Erbländern" vom 6. Dezember 1774, deren Titel schon die Gliederung des deutschen, d. i. des Volksschulwesens, in Trivial= oder Ortsschulen, Hauptschulen in den Kreisstädten (Elemente des Lateinischen u. s. w.) und Normalschulen in den Landeshauptstädten andeutet. Man gieng mit regem Eifer an die Ausführung. Von allem anderen abzusehen, entstanden binnen der ersten 2 Jahren nach Erlaß der Schulordnung bereits 15 Normalschulen, deren ganze Einrichtung wir uns freilich kaum als einem heutigen Seminar ähnlich vorstellen dürfen, wenn wir vernehmen, daß ein Aufenthalt von wenigen Monaten an einer solchen Anstalt als ausreichende Vorbereitung für das gewöhnliche Lehramt an Trivialschulen angesehen wurde. Die übrigens wolgemeinte und verdienstliche „Politische Verfassung der deutschen Volksschulen" vom 11. August 1805 blieb sogar noch dahinter zurück. Nach der Mitteilung in Band V, S. 813 dieses Werkes wurde in diesem Schulgesetze für die Lehramtskandidaten einer Hauptschule an der Normalschule ein sechsmonatlicher, für die einer Trivialschule ein dreimonatlicher pädagogischer Kurs zur Vorbereitung nur an einer Haupt=, d. i. einer städtischen Volksschule angeordnet, den Lehrerinnen aber überlassen, selbst bei Lehrern oder Lehrerinnen von vorzüglicher Geschicklichkeit geeignete Unterweisung zu suchen und sodann die Prüfung abzulegen. Da diese Prüfung für Lehrer und Lehrerinnen lediglich in einem Nachweise ausreichender Befähigung vor dem Distriktsschulaufseher bestand, für den Näheres nicht vorgeschrieben war, so wurde auch für Lehrer thatsächlich nicht einmal der Besuch jener pädagogischen Kurse allgemein verlangt. Allerdings ermöglichte das Zeugnis des Distriktsaufsehers zunächst nur die Annahme eines Bewerbers als Unterlehrers oder Gehilfen; nach einjähriger Probe konnte erst das Konsistorium die Befähigung zu einem ordentlichen Lehrerposten zuerkennen. Bei diesem kümmerlichen Anfange blieb es bis zum Jahre 1848. Zwar drängte hier und da das empfundene Bedürfnis einer besseren Lehrerbildung zu weiteren Veranstaltungen, unter denen namentlich die in jenen Jahrzehnten in nicht geringer Zahl von Privaten, schulfreundlichen Geistlichen, städtischen Gemeinden u. s. w. begründeten Präparandien oder Präparandenschulen zu nennen sind. Allein etwas Durchgreifenderes geschah erst seit dem Regierungswechsel, der im Dezember 1848 den gegenwärtigen Kaiser Franz Josef auf den Thron brachte. In der im Sommer 1848 verfaßten Denkschrift Feuchterslebens, die als der erste wirksame Schritt zum Besseren anzusehen ist, wird ganz besonders auch bessere und gleichmäßigere Vorbildung der Volksschullehrer für ihren Beruf als notwendig gefordert. Für jede Landeshauptstadt wünschte Feuchtersleben die Einrichtung eines Präparandenkurses, dessen Dauer er auf 2—3 Jahre bemaß; und außerdem sollten regelmäßige Konferenzen zur Fortbildung bereits im

Amte stehender Lehrer eingerichtet werden. Nicht ohne wesentliche Abstriche trat dies Programm ins Leben. Namentlich begnügte sich die Regierung einstweilen mit einjähriger Bildungszeit in den Präparandenkursen. Schwierigkeiten teils finanzieller Art, teils mit den kirchenpolitischen Streitigkeiten (Konkordat 1855) zusammenhangend, hemmten auch innerhalb dieses engeren Rahmens die Thätigkeit der Regierung noch manigfach, bis nach der Erschütterung des Jahres 1866 die allgemeine Erneuerung des öffentlichen Lebens auch auf diesem Gebiete den längst feststehenden Überzeugungen der beteiligten Kreise zum Durchbruch verhalf. Das berühmte österreichische Reichsgesetz über die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen vom 14. Mai 1869 legte auch für eine vollkommenere Gestaltung des Seminarwesens den Grund. Von der Lehrerbildung und der Befähigung zum Lehramte handelt dessen drittes Kapitel (§ 26—42). Die Bedeutung des Gegenstandes für den Leserkreis dieses Werkes rechtfertigt die wörtliche Mitteilung der wesentlichsten Vorschriften des Gesetzes:

§ 26. Die Heranbildung der nötigen Lehrkräfte erfolgt in nach dem Geschlechte der Zöglinge gesonderten Lehrerbildungsanstalten.

§ 27. Zur praktischen Ausbildung der Zöglinge besteht bei jeder Lehrerbildungsanstalt eine Volksschule als Übungs- und Musterschule, bei Bildungsanstalten für Lehrerinnen auch ein Kindergarten. Den Lehrerbildungsanstalten wird auch zur Anleitung und Übung in den landwirtschaftlichen Arbeiten ein zweckmäßig gelegenes Stück Land in entsprechendem Umfange zugewiesen.

§ 28. Die Dauer des Bildungskurses beträgt 4 Jahre.

§ 29. In den Bildungsanstalten für Lehrer wird gelehrt: Religion, Erziehungs- und Unterrichtslehre, deren Geschichte und Hilfswissenschaften, Sprach- und Aufsatzlehre und Litteraturkunde, Mathematik (Rechnen, Algebra, Geometrie), beschreibende Naturwissenschaften (Zoologie, Botanik, Mineralogie), Naturlehre (Physik und Anfangsgründe der Chemie), Geographie und Geschichte, vaterländische Verfassungslehre, Landwirtschaftslehre mit besonderer Rücksicht auf Bodenkulturverhältnisse des Landes, Schreiben, Zeichnen (geometrisches und Freihandzeichnen), Musik, Leibesübungen. Außerdem sind die Zöglinge dort, wo sich dazu Gelegenheit findet, mit der Methode des Unterrichts für Taubstumme und Blinde, sowie mit der Organisation einer gut eingerichteten Kleinkinderbewahranstalt (Kindergarten) bekannt zu machen.

§ 30. Die Lehrgegenstände an Bildungsanstalten für Lehrerinnen sind: Religion, Erziehungs- und Unterrichtslehre und Geschichte derselben, Sprach- und Aufsatzlehre und Litteraturkunde, Geographie und Geschichte, Arithmetik, Naturkunde (beschreibende Naturwissenschaften und Naturlehre), Schreiben, Zeichnen, Gesang, Haushaltungskunde, fremde Sprachen, weibliche Handarbeiten, Leibesübungen. Außerdem sind die Zöglinge dort, wo sich dazu Gelegenheit findet, mit der Organisation einer gut eingerichteten Kleinkinderbewahranstalt (Kindergarten) bekannt zu machen. Die Ausbildung von Arbeitslehrerinnen erfolgt entweder an Bildungsanstalten für Lehrerinnen oder in gesonderten Lehrkursen.

§ 31. Die Unterrichtssprache wird, soweit das Landesgesetz nicht etwas anderes bestimmt, auf Vorschlag der Landesschulbehörde vom Unterrichtsminister festgesetzt. Wo es das Bedürfnis erheischt, soll den Zöglingen auch die Gelegenheit zur Ausbildung in einer zweiten Landessprache geboten werden, damit sie die Befähigung erlangen, eventuell auch in dieser zu lehren.

§ 32. Zur Aufnahme in den ersten Jahrgang wird das zurückgelegte 15. Lebensjahr, physische Tüchtigkeit, sittliche Unbescholtenheit und eine entsprechende Vorbildung gefordert. Der Nachweis der letzteren wird durch eine strenge Aufnahmeprüfung geliefert. Diese erstreckt sich im allgemeinen auf jene Lehrgegenstände, die in der Unterrealschule oder im Untergymnasium gelehrt werden, die fremden Sprachen ausgenommen. — Die öffentlichen Lehrerbildungsanstalten sind den mit diesen Nach-

weisen versehenen Aufnahmsbewerbern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich.

§ 33. Die Anzahl der Zöglinge darf in einem Jahrgange 40 nicht überschreiten.

§ 34. Nach vollständiger Beendigung des Unterrichtskurses werden die Lehramtszöglinge einer unter dem Vorsitze eines Abgeordneten der Landesschulbehörde abzuhaltenden strengen Prüfung aus sämtlichen an der Lehrerbildungsanstalt gelehrten Gegenständen unterzogen und erhalten, wenn sie den vorschriftsmäßigen Anforderungen entsprechen, ein Zeugnis der Reife.

§ 35. Das Lehrpersonal der Lehrerbildungsanstalt besteht aus dem Direktor, welcher zugleich die Übungsschule leitet, aus 2—3 Hauptlehrern, den Religionslehrern und den erforderlichen Hilfslehrern und wird vom Minister für Kultus und Unterricht nach Einvernehmung der Landesschulbehörde ernannt. Die Lehrer der Übungsschule sind verpflichtet, bei der Bildung der Lehramtszöglinge als Hilfslehrer mitzuwirken. — —

§ 37. Der Unterricht in den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen ist unentgeltlich. Unbemittelte, geistig begabte Zöglinge können gegen Übernahme der Verbindlichkeit, sich wenigstens 6 Jahre lang dem Lehramte zu widmen, Stipendien erhalten.

§ 38. Das Zeugnis der Reife (§ 24) befähigt allein zur Anstellung als Unterlehrer oder provisorischer Lehrer. Zur definitiven Anstellung als Lehrer ist das Lehrbefähigungszeugnis erforderlich, welches nach einer mindestens zweijährigen Verwendung im praktischen Schuldienste durch die Lehrbefähigungsprüfung erworben wird. — Zur Vornahme der Lehrbefähigungsprüfungen werden besondere Kommissionen vom Minister für Kultus und Unterricht eingesetzt, wobei als Grundsatz zu gelten hat, daß vorzugsweise Direktoren und Lehrer der Lehrerbildungsanstalten, Schulinspektoren und tüchtige Volksschullehrer Mitglieder der Kommission sein sollen. — Zum Behufe der Prüfung der Kandidaten hinsichtlich ihrer Befähigung zum Religionsunterrichte sind Vertreter der Kirchen- und Religionsgenossenschaften zu berufen. — Das Lehrbefähigungszeugnis erkennt die Befähigung zum Lehramte entweder für allgemeine Volks- und Bürgerschulen ohne Beschränkung oder nur für erstere zu.

§ 39. Die Widerholung einer Prüfung ist in der Regel nur einmal zulässig. — — —

§ 41. Diejenigen, welche den Unterrichtskurs an einer mit dem Öffentlichkeitsrechte versehenen Lehrerbildungsanstalt nicht durchgemacht haben, können sich, nachdem sie das 19. Lebensjahr zurückgelegt haben, durch Ablegung einer Prüfung an einer staatlichen Lehrerbildungsanstalt das Zeugnis der Reife (§ 38) erwerben.

§ 42. Zum Zwecke einer umfassenderen Ausbildung für den Lehrerberuf sollen besondere Lehrerkurse (pädagogische Seminarien) an den Universitäten oder technischen Hochschulen eingerichtet werden. — Die näheren Bestimmungen erläßt der Minister für Kultus und Unterricht. — — — —

Auch das vierte, der Fortbildung der Lehrer gewidmete Kapitel (§ 43—47) greift noch auf die Lehrerbildungsanstalten zurück. Für die pädagogische und wissenschaftliche Fortbildung der Lehrer wird nämlich neben anderen Mitteln (Schulzeitschriften, Lehrerbibliotheken, periodischen Konferenzen) nach § 43 auch die Abhaltung eigener Fortbildungskurse in Aussicht genommen und über diese in § 47 bestimmt: Die Fortbildungskurse für Lehrer werden an den Lehrerbildungsanstalten, in der Regel zur Zeit der Herbstferien, abgehalten. Die Lehrer sind verpflichtet, einer Aufforderung von seiten der Landesschulbehörde, sich an den Fortbildungskursen zu beteiligen, Folge zu leisten.

Zur Ausführung des oben mitgeteilten, dritten Kapitels des Reichsgesetzes vom 14. Mai 1869 erschien am 12. Juli eine Ministerialverordnung, betreffend die Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen, welche die Grundzüge der inneren Ein-

richtung dieser Anstalten regelte, und am 19. Juli 1870 eine weitere Verordnung, durch die vorläufige Lehrpläne für dieselben vorgeschrieben wurden. Bei der Neuheit der ganzen Einrichtung, deren ruhige Entwickelung überdies ein drückender Lehrermangel wesentlich erschwerte, folgte diesen ersten Verordnungen in den nächsten Jahren noch eine ganze Reihe anderer, unter denen als eine der wichtigsten die vom 13. Juni 1873 hervorgehoben zu werden verdient, durch welche die Einrichtung von Vorbereitungsklassen, thatsächlich fünften Seminarklassen, an den Lehrerbildungsanstalten gestattet und empfohlen wurde. Die öffentliche Meinung war in jener Zeit, wie in Preußen, so auch in Österreich lebhaft, fast fieberhaft mit der Lehrerbildungsfrage beschäftigt. Namentlich zogen zwei ehrenwerte selbständige Versuche, die von engeren Kreisen ausgiengen, die Blicke der Lehrerwelt Österreichs und kaum minder Deutschlands auf sich: die Begründung des städtischen Lehrerpädagogiums zu Wien (1866 im August) und die Einrichtung des Lehrerseminars zu Bielitz in Österreichisch-Schlesien durch den Heidelberger Professor und Schulrat K. V. Stoy (1867). Der Gemeinderat der österreichischen Kaiserstadt hatte nicht nur zur Feststellung des Lehr- und Errichtungsplanes seiner Fortbildungsanstalt, „die jenen Lehrern, welche die ihnen gebotene Gelegenheit ergreifen wollten, eine erhöhte und vermehrte Berufsbildung, wie solche die Entwickelung des städtischen Schulwesens erfordert, vermitteln" sollte, die namhaftesten Volksschulpädagogen Österreichs wie Deutschlands herangezogen; er berief auch zur Leitung derselben den als Schriftsteller wie als Praktiker damals gleichberühmten Gothaer Seminardirektor und Schulrat Dr. Dittes. Das Institut hat freilich später noch schwere Krisen zu bestehen gehabt; und gleicherweise hat das Bielitzer Seminar die ihr von Stoy aufgedrückten, eigenartigen Züge sich später nicht bewahrt. Aber für jene Zeit und für den damaligen Stand der Dinge in Österreich waren diese Unternehmungen bedeutend und bezeichnend. Endlich im Jahre 1874 (Mai 26) glaubte der Unterrichtsminister von Stremayr den Augenblick gekommen, um von den mehr oder weniger provisorischen Reformen des Seminarwesens zur definitiven Organisation der Lehrerbildungsanstalten vorzuschreiten und damit das Gebäude zu vollenden, zu dem sein Vorgänger von Hasner-Arta durch das Reichsschulgesetz den Grund gelegt hatte. Unter dem angegebenen Datum erfloß das „Organisationsstatut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Österreich", ein würdiges Seitenstück zu der Lehrordnung für die preußischen Seminare vom 15. Oktober 1872 und der mit dieser gleichzeitig erlassenen Prüfungsordnung. Als eigentümliche Züge des österreichischen Organisationsstatuts sind folgende Einzelheiten hervorzuheben: 1) die Ausdehnung der Seminarzeit über 4—5 Jahre; das letztere, wenn eine Vorbereitungsklasse mit der Lehrerbildungsanstalt verbunden ist. Allerdings wird auch auf Ausnahmefälle Bedacht genommen, in denen nach landesgesetzlicher Vorschrift ein nur dreijähriger Lehrgang durchgesetzt werden kann. — 2) Das Zurücktreten des Religionsunterrichts in den beiden Oberklassen, wo nur je 1 wöchentliche Stunde für denselben angesetzt ist. Es hängt dies mit dem paritätischen Charakter der österreichischen Anstalten zusammen. Die Festsetzung des Lehrzieles auf diesem Gebiete wird gänzlich den kirchlichen Oberbehörden, für die israelitischen Zöglinge den Vorständen der Kultusgemeinden überlassen. Auch die spezielle Methodik und die entsprechenden praktischen Übungen sollten noch in der einzigen Religionsstunde der Oberklasse erledigt werden. — 3) Ein viel breiterer Raum ist der Pädagogik zugewiesen, die zwar in der Vorbereitungsklasse und dem ersten Jahrgange noch nicht als Lehrfach auftritt, dafür aber im zweiten Jahrgange mit 3, im dritten mit 5 und in der obersten Klasse mit 9 Stunden bedacht ist, in welche letztere freilich die gesamte Unterrichtspraxis (5 Stunden) nebst vorbereitenden und nachfolgenden Besprechungen (2 Stunden) einbegriffen ist. Die reichlichere Ausrüstung dieses Hauptfaches mit Lehrstunden hat es gestattet, auch die wenigstens allgemeine Einführung der Zöglinge in gewisse wichtige

Nebenzweige der Pädagogik (Taubstummen-, Blinden-, Rettungswesen, Kinderbewahranstalten und Kindergärten) mit in den Bereich der Lehrerbildungsanstalten zu ziehen. — 4) Im Organisationsstatut ist von vornherein der Unterricht im Orgelspiel freigestellt. — 5) Eine fremde Sprache wird nicht gelehrt. Nur in den Lehrerinnenbildungsanstalten findet sich die französische Sprache als nichtobligater Lehrgegenstand, an deren Stelle nach Gestattung der Landesschulbehörde auch die italienische oder die englische Sprache treten kann. — 6) Ganz verschieden von der preußischen Seminarübungsschule ist die österreichische Übungs- und Musterschule gedacht und angelegt. Während an den preußischen Seminaren unter Leitung eines Ordinarius aus dem Lehrerkollegium des Seminars und unter entsprechender Mitwirkung der einzelnen Fachlehrer des Seminars von den Seminaristen der ersten Klasse sogar 2 Übungsschulen, eine einklassige und eine mehrklassige, versorgt werden, ist die österreichische Übungs- und Musterschule eine volleingerichtete städtische Volksschule mit der gesetzlichen Anzahl von Klassenlehrern, die nur einzelne Stunden zu Probelektionen und Lehrproben abzugeben haben und hier und da von Zöglingen des vierten Jahrganges der Lehrerbildungsanstalt als „Klassenhelfern“ unterstützt werden. Man sieht, wie hier immer noch die in Österreich geschichtlich begründete Idee der Normalschule eingewirkt hat. Übrigens giebt es in Preußen einzelne Seminare, an denen die besonderen örtlichen Verhältnisse zu ganz ähnlichen Einrichtungen geführt haben. Auch wird ein besonnenes pädagogisches Urteil nicht bezweifeln, daß sich auf beiden Wegen das Ziel der Hauptsache nach erreichen läßt. Wenn jedoch in Österreich die (namentlich kirchlichen und streng konservativen) Gegner der modernen Schulgesetzgebung mit ihrem oft erhobenen Vorwurfe, daß die auf den Seminaren des Staates ausgebildeten Lehrer in Bezug auf die Verstandesbildung zu überspannten Forderungen neigten, die in einfachen ländlichen Verhältnissen weder durchführbar, noch auch gesund und heilsam wären, einiges Recht haben, so ist die Versuchung dazu gewiß in dem Umstande gegeben, daß die angehenden Lehrer in ihren glänzenden Musterschulen Ideale einsaugen, die unmittelbar nur selten auf das Leben angewandt werden können. — 7) Endlich sind die österreichischen Lehrerbildungsanstalten der gesetzlichen Voraussetzung nach Externate. — Unter der Herrschaft des Reichsschulgesetzes von 1869 und des Organisationsstatutes von 1874 hat das Lehrerbildungswesen Österreichs einen außerordentlichen Aufschwung genommen. Neue Anstalten wurden in großer Zahl begründet und, wenn auch noch nicht alle, doch die meisten mit stattlichen Gebäuden begabt, deren verständige Einrichtung und freigebige Ausrüstung ehrendes Zeugnis für die österreichische Schulverwaltung ablegen. Namentlich überraschen den preußischen Besucher die Fülle trefflicher Lehr- und Anschauungsmittel, an denen das österreichische Schulwesen dank dem seit den sechziger Jahren in Österreich neuerwachten litterarischen und gewerblichen Unternehmungsgeist überhaupt besonders reich ist, und die sorgfältige Pflege der Anstaltsgärten, die zugleich dem naturkundlichen Unterrichte dienen und den künftigen Lehrern Muster darbieten sollen, wie sie dereinst durch Pflege der Schulgärten auf ihre Umgebung bildend einwirken können. — Aus der allgemeinen Geschichte unserer Zeit ist bekannt, daß die im österreichischen staatlichen Schulwesen herrschende Richtung trotz aller Erfolge von vornherein mit starken, politischen wie kirchlichen, Gegenströmungen zu kämpfen hatte, die um so schwerer zu überwinden waren, da sie sich in ziemlich bunter Weise mit der verwickelten Sprachenfrage verquickten und verflochten. Die leidenschaftlichen Kämpfe, unter denen die verschiedenen Strömungen namentlich seit 1880 auf einander stießen, im einzelnen zu verfolgen oder in ihnen Partei zu nehmen, ist hier nicht der Ort. Genug, daß sie im Jahre 1883 zu einer Überarbeitung des Reichsschulgesetzes führten, die ihre Wirkungen auch auf die Einrichtung und den Betrieb der Lehrerbildungsanstalten erstreckt hat. Die am tiefsten eingreifenden Änderungen des Reichsschulgesetzes durch die sog. Schulgesetznovelle vom 2. Mai 1883 fallen nicht

in das oben mitgeteilte, von der Lehrerbildung handelnde Kapitel, sondern betreffen dasselbe nur mittelbar. Als solche gelten allgemein die in § 21 den Gemeinden gewährte oder genauer: von den vorwiegend slavischen und romanischen Kronländern auf den ganzen Umfang des cisleithanischen Österreichs übertragene Zulassung einer begrenzten Schulpflicht für das siebente und achte Schul-, d. i. das dreizehnte und vierzehnte Lebensjahr und die im § 48 (Zugänglichkeit des öffentlichen Lehramtes für alle Staatsbürger ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses) eingefügte Vorschrift: „Als verantwortliche Schulleiter können nur solche Lehrpersonen bestellt werden, welche auch die Befähigung zum Religionsunterrichte jenes Glaubensbekenntnisses nachweisen, welchem die Mehrzahl der Schüler der betreffenden Schule nach dem Durchschnitte der vorausgegangenen 5 Schuljahre angehört. Bei Ermittelung dieses Durchschnittes werden alle evangelischen Schüler als einer und derselben Konfession angehörig betrachtet. Es ist Pflicht der Schulleitung, an der Überwachung der Schuljugend bei den ordnungsmäßig festgesetzten religiösen Übungen durch Lehrer des betreffenden Glaubensbekenntnisses sich zu beteiligen." Doch sind von der Veränderung die Lehrerbildungsanstalten auch unmittelbar betroffen worden, und zwar in folgenden von den oben mitgeteilten Paragraphen, deren nunmehriger Wortlaut unter Andeutung der abweichenden Stellen durch den Druck zur Vergleichung mitgeteilt wird.

§ 29. In den Bildungsanstalten für Lehrer wird gelehrt: Religion; Pädagogik mit praktischen Übungen; Unterrichtssprache; Geographie; Geschichte und vaterländische Verfassungslehre; Mathematik und geometrisches Zeichnen; Naturgeschichte; Naturlehre; Landwirtschaftslehre mit besonderer Rücksicht auf die Bodenverhältnisse des Landes; Schönschreiben, Freihandzeichnen; Musik mit besonderer Berücksichtigung der Kirchenmusik; Turnen. Außerdem sind die Zöglinge dort, wo sich dazu Gelegenheit findet, mit der Methode des Unterrichtes für Taubstumme und Blinde, sowie mit der Organisation des Kindergartens und der Erziehungsanstalten für sittlich verwarloste Kinder bekannt zu machen. — Als nicht obligate Gegenstände können andere lebende Sprachen mit Genehmigung des Ministers für Kultus und Unterricht gelehrt werden.

§ 30. Die Lehrgegenstände an Bildungsanstalten für Lehrerinnen sind: Religion; Pädagogik mit praktischen Übungen; Unterrichtssprache; Geographie; Geschichte; Arithmetik und geometrische Formenlehre; Naturgeschichte; Naturlehre; Schönschreiben; Freihandzeichnen; Musik; weibliche Handarbeiten; Turnen. Außerdem sind die Zöglinge dort, wo sich dazu Gelegenheit findet, mit der Organisation des Kindergartens bekannt zu machen. — Als nicht obligate Gegenstände können andere lebende, namentlich fremde Sprachen mit Genehmigung des Ministers für Kultus und Unterricht gelehrt werden. — Die Ausbildung von Arbeitslehrerinnen erfolgt entweder an den Bildungsanstalten für Lehrerinnen oder in gesonderten Lehrkursen.

§ 32. Zur Aufnahme in den ersten Jahrgang wird nebst physischer Tüchtigkeit, sittlicher Unbescholtenheit und einer entsprechenden Vorbildung in der Regel das zurückgelegte fünfzehnte Lebensjahr gefordert. Aus besonders rücksichtswürdigen Gründen kann der Minister eine Altersnachsicht von höchstens 6 Monaten bewilligen. — Der Nachweis der entsprechenden Vorbildung wird durch eine strenge Aufnahmsprüfung geliefert. — Diese erstreckt sich im allgemeinen auf jene Lehrgegenstände, welche in der Bürgerschule obligat gelehrt werden. Bewerber mit musikalischer Vorbildung sind bei der Aufnahme vorzugsweise zu berücksichtigen. — Die öffentlichen Lehrerbildungsanstalten sind den mit diesen Nachweisen versehenen Aufnahmsbewerbern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich.

§ 38. Das Zeugnis der Reife befähigt zur provisorischen Anstellung als Unterlehrer oder Lehrer. — Zur definitiven Anstellung als Unterlehrer oder Lehrer an allgemeinen Volksschulen ist das Lehrbefähigungszeugnis für allgemeine Volksschulen erforderlich, welches nach einer mindestens 2jährigen zufriedenstellenden Verwendung im praktischen Schuldienste an einer öffentlichen oder einer mit dem Öffentlichkeitsrechte versehenen Privatvolksschule durch die Lehrbefähigungsprüfung erworben wird. — Zur definitiven Anstellung als Unterlehrer oder Lehrer an Bürgerschulen ist das Lehrbefähigungszeugnis für Bürgerschulen erforderlich, welches nach einer mindestens 3jährigen, vollkommen befriedigenden Verwendung an Volksschulen oder an anderen Lehranstalten durch Ablegung einer besonderen Prüfung erworben wird. Im Lehramte erprobte technische Lehrer für die mit einzelnen Schulen verbundenen speziellen Lehrkurse können vom Unterrichtsminister von dieser Prüfung dispensiert werden. — Zur Vornahme der Lehrbefähigungsprüfungen werden besondere Kommissionen vom Minister für Kultus und Unterricht eingesetzt; wobei als Grundsatz zu gelten hat, daß vorzugsweise Direktoren und Lehrer der Lehrerbildungsanstalten, Schulinspektoren und tüchtige Volksschullehrer Mitglieder der Kommission sein sollen. — Zum Behufe der Prüfung der Kandidaten hinsichtlich ihrer Befähigung zum Religionsunterricht sind Vertreter der Kirchen und Religionsgenossenschaften zu berufen.

§ 42. Zum Zwecke einer weiteren Ausbildung für den Lehrerberuf, insbesondere in Lehrgegenständen der Bürgerschule, sind besondere Lehrkurse zu errichten. Die näheren Bestimmungen erläßt der Minister für Kultus und Unterricht. — — —

Wie in diesem letzten Paragraphen die Erwähnung der Universitäten und technischen Hochschulen unterdrückt ist, deren Heranziehung zum Zwecke einer weiterführenden Ausbildung der Lehrer an Volks- und Bürgerschulen in der Praxis kaum versucht und mindestens nicht recht wirksam geworden war, so zeigt an mehreren Stellen die neue Fassung des Gesetzes das Streben, das Entbehrliche, Hochfliegende abzuschneiden und, wäre es auch nur im Ausdruck, die Lehrerbildungsanstalten überall auf das Einfache und Nächste hinzuweisen. Wenn sich dahinter nicht bedenkliche, rückläufige Absichten verbergen (und das ist wol sicherlich bei der österreichischen Regierung bis jetzt nicht der Fall), so ist die Änderung im Interesse der Lehrerbildung nicht allzusehr zu beklagen. Selbst in den begünstigteren Ländern und Landesteilen des Kaiserstaates, der andern, im Schulwesen noch weit zurückstehenden, ganz zu schweigen, wird es auch innerhalb des engeren Rahmens noch genug zu thun geben; und strebsamen, begabten Lehrern bietet ein nach diesem Sinne gelegter, fester Grund immer die Möglichkeit einer späteren, selbstthätigen Fortbildung dar. An anderen Stellen sind nur bewährte Züge aus der Praxis oder aus Verordnungen ꝛc. (wie bei der Erwähnung des Rettungswesens in § 29) nunmehr auch ins Gesetz aufgenommen worden. So ist denn auch nur eine leise Veränderung des Organisationsstatuts von 1874 notwendig geworden, das am 31. Juli 1886 in neuer Fassung veröffentlicht wurde. Da jedoch diese Änderung nicht ganz ohne Einfluß auf die Verteilung der Unterrichtsstunden an die verschiedenen Lehrfächer geblieben ist, entspricht die Band V, S. 333 dieses Werkes mitgeteilte Stundentabelle der Wirklichkeit nicht mehr genau. In der nachfolgenden Übersicht ist zur Vergleichung die Zahl der von 1874—1886 für jedes Lehrfach vorgeschriebenen Stunden der jetzt geltenden Zahl in Klammern beigefügt. Dagegen ist von besonderer Hervorhebung der für Lehrerinnenbildungsanstalten vorgeschriebenen Stundenverteilung bei der Geringfügigkeit der Abweichungen abgesehen worden.

Lehrfach:	Jahrgang: I.	II.	III.	IV.	Zusammen:
1. Religion	2	2	2 (1)	2 (1)	8 (6)
2. Pädagogik und praktische Übung	—	2 (3)	5	9	15 (16)
3. Unterrichtssprache	4	4	4	4	16
4. Geographie	2	2	2	1	7
5. Geschichte u. vaterl. Verfassung	2	2	2	1 (2)	7 (8)
6. Mathem. u. geom. Zeichn.	4 (5)	3 (4)	2 (3)	2	11 (14)
7. Naturgeschichte	2	2	1 (2)	1	6 (7)
8. Naturlehre	2	2	2 (3)	1 (2)	7 (9)
9. Landwirtschaftslehre	—	—	2	2	4
10. Schönschreiben	1	—	—	—	1
11. Freihandzeichnen	2	2	2	1	7
12. Musiklehre u. Gesang	1 (2)	1 (2)	2 (1)	2 (1)	6
13. Violinspiel	2	2	1 (2)	1 (2)	6 (8)
14. Turnen	2	2	1	1	6
15. Klavier u. Orgelspiel	[2	2	2	2]	[8]
		Nicht obligat!			
Zusammen obligate Stunden	26	26	28	28	108
	(28)	(29)	(30)	(29)	(116)

Über die äußeren Verhältnisse der Lehrerbildungsanstalten ist noch zu bemerken, daß in Österreich der Direktor (verpflichtet zu 10 Unterrichtsstunden) und die Hauptlehrer (20 Stunden in der Woche) den Leitern und ordentlichen Lehrern der Mittelschulen (d. i. Gymnasien, Realgymnasien ꝛc.) in Rang und Gehalt gleichgestellt sind. Mit diesen stehen die Religionslehrer gleich, falls sie hauptamtlich berufen werden; jedoch erst durch die Novelle von 1883, während sie früher zur folgenden Stufe gerechnet wurden. Als Hauptlehrer werden fast ausnahmslos solche Schulmänner berufen, welche die Befähigung für das Lehramt an Mittelschulen (höheren Lehranstalten) dargethan haben. Die Übungsschullehrer (23 Pflichtstunden) vertreten das seminarisch gebildete Element und sind den Lehrern der Bürgerschulen im Range gleichgestellt. An Gehalt beziehen sie in Wien 1000 Gulden, die durch fünfjährige Zulagen bis 1600 Gulden nach 30jähriger Dienstzeit steigen, in den andern Städten 800—1400 Gulden und außerdem die sog. Aktivitätszulage, die je nach der Ortsklasse 160—400 Gulden beträgt. Das Gehalt der Unterlehrer ist entsprechend geringer. Die Hilfslehrer unterrichten im Nebenamte gegen besonders bemessene Vergütung. — Nach der Bd. V, S. 391 dieses Werkes gegebenen Übersicht bestanden 1881 in Österreich 42 Lehrerbildungsanstalten (davon 25 mit deutscher, 7 mit tschechischer, 3 mit polnischer, je 1 mit italienischer und kroatischer, 5 mit gemischter Unterrichtssprache), die von 7627 Zöglingen besucht waren, und 23 Lehrerinnenbildungsanstalten (14 deutsch, je 3 tschechisch und polnisch, 2 italienisch, 1 kroatisch, 4 mehrsprachlich) mit 3405 Zöglingen. Nur sehr wenige dieser Anstalten, von den für männliche Zöglinge bestimmten, soviel bekannt, nur eine, sind mit Internatseinrichtung versehen. Die Verteilung auf die einzelnen Kronländer ist noch sehr ungleich; es entfallen auf Niederösterreich 4 männliche, 3 weibliche Anstalten; Oberösterreich 1 m., 1 w.; Salzburg 1 m.; Tirol 3 m., 2 w.; Vorarlberg 1 m.; Steiermark 2 m., 1 w.; Kärnten 1 m., 1 w.; Krain 1 m., 1 w.; Istrien 1 m.; Görz 1 w.; Triest 1 w.; Dalmatien 1 m., 1 w.; Böhmen 12 m., 3 w.; Mähren 4 m., 3 w.; Schlesien 3 m., 1 w.; Galizien 6 m., 3 w.; Bukowina 1 m., 1 w. Nicht gezählt sind in dieser Übersicht 3 öffentliche Seminare für Kindergärtnerinnen und 1 solches für Arbeitslehrerinnen.

Auch in **Ungarn** ist seit 1866 das Schulwesen und innerhalb desselben ganz besonders das Seminarwesen mit großem Eifer und sichtbarem Erfolge gepflegt, ja ein eigentlich staatliches Schul- und Seminarwesen geradezu erst geschaffen worden. Es liegt in der wechselvollen Geschichte Ungarns begründet, daß die älteren Versuche einer staatlichen Zusammenfassung des Unterrichtswesens bis 1848 nur geringen Erfolg hatten. Es fehlte nicht an Schulanstalten, die von den katholischen Bischöfen, sowie von den protestantischen Kirchengemeinschaften, den Siebenbürger Sachsen, den größeren Städten, begründet und unterhalten wurden. Aber bei dem Mangel gesetzlicher Normen und staatlicher Aufsicht, wie bei der großen Verschiedenheit und dem wechselnden Stande der verwendbaren Mittel, bot das Schulwesen im ganzen ein sehr buntscheckiges Bild dar. Im allgemeinen galten die katholisch-kirchlichen Schulen als öffentliche; aber nicht immer waren sie die besteingerichteten und -geleiteten. — Auch das Seminarwesen hat seine Vorgeschichte, die aber hier nicht verfolgt werden kann. Namentlich geht dieselbe bei den Siebenbürger Deutschen bis weit in das vorige Jahrhundert zurück.

Der unglückliche Versuch, das Königreich Ungarn seinem geschichtlichen Rechte nach selbständig zu gestalten, brachte im Jahre 1848 auch die ersten kräftigen Ansätze zu einer staatlichen Regelung dieses Gebietes, die unter der sachkundigen Leitung des Barons Eötvös geschahen. Was nach der Niederwerfung der aufständischen Ungarn davon wirklich ausgeführt ward, rief zwar lebhafte Abneigung in der Bevölkerung hervor, der es als Mittel der Unterwerfung unter die verhaßte Centralgewalt erschien, kam aber doch dem Werke der nationalen Bildung zu gute und stachelte gleichzeitig die körperschaftlichen Verbände, namentlich auch die protestantischen Bekenntnisgemeinden, zu rühmlichem Wetteifer auf. So fand Eötvös doch schon die Keime erheblich herangewachsen vor, als er 1867 zum zweitenmale zum Unterrichtsminister berufen ward, um diesmal mit wirksamem Erfolge die Beugung der Bekenntnisschulen und der Gemeindeanstalten unter geordnete Staatsaufsicht und daneben die Begründung eines für jene mustergebenden staatlichen Schulwesens durchzusetzen. Auf dem uns hier beschäftigenden Gebiete geschah dies durch das Volksschulgesetz vom Jahre 1868 (Ges. 38). Nach dem vom Seminarwesen handelnden VII. Kapitel dieses Gesetzes (§ 81—115) sollte der Staat neben den von ihm zu beaufsichtigenden, bereits bestehenden Seminaren deren je 20 für Lehrer und für Lehrerinnen unmittelbar errichten. Für diese Seminare wurde folgendes bestimmt: Mit jedem Seminar ist eine Übungsschule zu verbinden und ein mindestens 2 Joch großer Garten zum landwirtschaftlichen Unterrichte. Der Seminarlehrkurs dauert 3 Jahre. In das Lehrerseminar werden solche körperlich und geistig gesunde Jünglinge aufgenommen, die wenigstens das 15. Lebensjahr vollendet und die unteren 4 Klassen einer Bürger- oder Realschule oder eines Gymnasiums absolviert haben; in das Lehrerinnenseminar treten vierzehnjährige Mädchen nach beendeter höherer Volksschule. Der Lehrkörper eines Seminars besteht aus dem Direktor, aus wenigstens zwei ordentlichen Lehrern, einem Hilfslehrer und aus dem Lehrer der **Übungsschule, die**, wesentlich verschieden von der österreichischen Einrichtung, **stets einklassig** ist. Für Lehrerinnenseminare ist vorgeschrieben, daß die Zöglinge in der Anstalt Wohnung und gegen geringes Entgelt Kost finden; aber auch in den Lehrerseminaren sollen thunlichst Haushaltungen errichtet werden, in denen die Zöglinge um mäßigen Preis oder, im Falle der Dürftigkeit, umsonst verpflegt werden. Ordentliche Lehrfächer sind: Religions- und Sittenlehre; Erziehungs- und Unterrichtslehre; Geographie und Geschichte (allgemeine und vaterländische); Muttersprache; ungarische und deutsche Sprache; Naturwissenschaften und deren Anwendung auf Industrie und Agrikultur (bei den Mädchen: auf Gartenbau und Hauswirtschaft); Landwirtschaftskunde mit Garten- und Feldarbeiten (fehlt in den Lehrerinnenseminaren); vaterländische Verfassungslehre (ebenfalls nur in Lehrerseminaren); Arithmetik und Geometrie (für Lehrerinnen nur Arithmetik); Gesang und Musik, besonders Klavier- und Violinspiel (Lehrerinnen: nur Gesang); Schönschreiben und Zeichnen;

Unterricht im Turnen; Lehrproben in der Übungsschule; für Lehrerinnen noch Haushaltungskunde und weibliche Handarbeiten, denen für Lehrer andere Handfertigkeiten der Hausindustrie in Pappe, Holz rc. gegenüberstehen, wenn auch hier als freigestellter Unterrichtsgegenstand. An der Ausführung dieser gesetzlichen Vorschriften ist seitdem unter Eötvös und nach dessen Tode (1871) unter seinem Nachfolger Trefort von der zuständigen zweiten Sektion des Kultusministeriums rüstig gearbeitet worden. Das „Statut über die Leitung der Staatslehrerseminare für Volks- und Bürgerschulen" und der „Lehrplan der Staatsseminare für Lehrer und Lehrerinnen an Volksschulen," beide vom 13. Juli 1878, und der „Erlaß des Ministers an die Direktionsräte (Kuratorien) der Staatslehrer- und Lehrerinnenseminare" vom 1. Januar 1882 geben ehrendes Zeugnis von der Sorgfalt, mit der das innere Leben der Staatsanstalten gepflegt und überwacht wird; und, wenn die bitteren Klagen verschiedener beteiligter Körperschaften auch nur einen gewissen berechtigten Kern enthalten, so lastet der Arm der staatlichen Aufsicht auf den übrigen öffentlichen Anstalten, besonders hinsichtlich der Pflege der magyarischen Staatssprache, eher zu schwer als zu leicht. Namentlich ist man allmählich mit der Anerkennung einer vom Magyarischen abweichenden Muttersprache schwieriger geworden. Doch ist der Unterricht in der deutschen Sprache noch immer unverändert beibehalten. Zu dem hierunter folgenden Unterrichtsplan ist noch zu bemerken, daß sich die in den pädagogischen Stunden der Oberklassen enthaltenen praktischen Übungen bisher auf das geringe Maß von 2 wöchentlichen Stunden beschränken, und daß diese bis 1880 an 28 staatlich anerkannten Seminaren noch nicht in eigenen Übungsschulen abgehalten werden konnten.

Gegenstand:	Klasse: I.	II. (aufsteigend)	III.	Gesamtzahl:
1. Glaubens- und Sittenlehre	2	2	2	6
2. Pädagogische Fächer	4	4	5	13
3. Ungarische Sprache	3	3	2	8
4. Deutsche Sprache	3	3	2	8
5. Mathematik	4	4	3	11
6. Geographie	2	2	—	4
7. Geschichte und Verfassungslehre	—	2	5	7
8. Naturgeschichte	2	2	1	5
9. Naturlehre	—	—	3	3
10. Landwirtschaftskunde	—	—	2	2
11. Gesang und Musik	5	5	4	14
12. Zeichnen und Schreiben	4	3	2	9
13. Turnen	2	2	2	6
Zusammen nach Klassen	31	32	33	96

Eine Ungarn eigentümliche Anstalt, für die allerdings das städtische Lehrerpädagogium in Wien eine Analogie darbietet, ist das Budapester Staatsseminar für Lehrer und Lehrerinnen an Bürgerschulen, das nur solchen Bewerbern zugänglich ist, die bereits ein gewöhnliches Lehrer- oder Lehrerinnenseminar oder eine Mittelschule (Gymnasium oder vollständige Realschule) mit nachgewiesenem Erfolge durchlaufen haben. Alle Besucher haben dem Unterricht in Erziehungs- und Unterrichtslehre und dem Industrieunterrichte zu folgen und sich an den praktischen Lehrübungen zu beteiligen. Allen freigestellt ist die Teilnahme am Unterrichte im Französischen und Englischen. Im übrigen muß sich jeder Zögling einer von 3 geschiedenen Gruppen, der sprachlich-geschichtlichen, der mathematisch-naturkundlichen oder der Kunstgruppe (Musik) anschließen. Die Reifeprüfung berechtigt zur Anstellung an einer Bürgerschule, wie

die eines ordentlichen Seminars zur ersten Verwendung an gewöhnlichen Volksschulen. — Im Jahre 1880 waren in Ungarn 71 öffentliche Lehrerbildungsanstalten vorhanden, davon 53 für Lehrer, 18 für Lehrerinnen; 1 Privatanstalt bildete sowol Lehrer als Lehrerinnen vor. Unmittelbar staatlich waren davon 18 Lehrer- und 7 Lehrerinnenseminare, zusammen 25; von den übrigen waren katholisch-kirchliche Anstalten 18 für Lehrer (darunter 4 griechisch-unierte) und 10 für Lehrerinnen, zusamt 28; griechisch-orientalisch: 4 für Lehrer, wovon eins auch eine Abteilung für Lehrerinnen unterhielt; evangelisch-lutherisch: 9 Lehrerseminare, davon 5 mit theologischen Seminaren verbunden; evangelisch-reformiert: 4 für Lehrer; israelitisch: 1 für Lehrer. Die Vortragssprache war in 55 dieser Anstalten magyarisch, 5 deutsch, 4 rumänisch, 2 serbisch, 3 ungarisch-deutsch, 2 ungarisch-rumänisch, 1 ungarisch-ruthenisch. Unter den Staatsseminaren befand sich nur eins mit nicht rein magyarischer Vortragssprache, in dem neben der ungarischen auch die rumänische Sprache als solche im Gebrauche war. Die Staatsseminare besuchten in dem bezeichneten Jahre 2027 Zöglinge (1242 männliche, 785 weibliche), die übrigen Anstalten 2306 Zöglinge (1808 männliche, 498 weibliche). Die Gesamtzahl der in Ausbildung begriffenen Lehramtszöglinge betrug demnach 4333, was gegen die entsprechende Zahl des Jahres 1874, die 2671 betrug, eine Zunahme von nahezu 60 Prozent bedeutet. Diese Zunahme kam aber zum weit größeren Teile, nämlich mit 95 Prozent, auf die konfessionellen und nur mit 39 Prozent auf die unmittelbar staatlichen Anstalten. Nicht gezählt sind in den vorstehenden Angaben 3 öffentliche Anstalten zur Bildung von Handarbeitslehrerinnen und Kindergärtnerinnen.

In eben so naher und vielseitiger Wechselwirkung mit dem deutschen Seminarwesen wie das österreichisch-ungarische steht dasjenige der **Schweiz**. Doch ist merkwürdig, daß die Entstehung des schweizerischen öffentlichen Lehrerbildungswesens sich nicht so unmittelbar an die große pädagogische Bewegung der Pestalozzi, Fellenberg, Wehrli u. a. anschließt, wie man aus der Entfernung erwarten könnte. Ferner ist zu beachten, daß es ein einheitlich geordnetes eidgenössisches Schulwesen überhaupt nicht giebt. Die Bundesverfassung beschränkt sich darauf, im Artikel 27 dem Bunde das Recht zur Gründung einer eidgenössischen Universität neben der als Unikum bestehenden technischen Hochschule und anderer höherer Anstalten oder die Unterstützung solcher Anstalten vorzubehalten und hinsichtlich des Volksschulwesens (des sog. Primarunterrichtes) folgende allgemeine Gesichtspunkte aufzustellen: „Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen." Selbst diese sehr allgemeine Aufsicht wirksam auszuüben, ist aber für den Bund als solchen schwierig, da es ihm bisher an Handhaben für die Beurteilung des Schulwesens in den einzelnen Kantonen fast ganz fehlt. Das wichtigste Mittel ist bisher das der Rekrutenprüfungen bei der Einstellung in das Bundesheer. Von gewisser Seite ist widerholt versucht worden, gerade das Lehrerbildungswesen als den einigenden Punkt dem Bunde in die Hand zu geben und zu diesem Zwecke zunächst wenigstens eine eidgenössische Lehrerbildungsanstalt zu begründen; allein die Befürchtung, daß dies dem politischen und religiösen Radikalismus im Unterrichtswesen Vorschub leisten würde, hat bis jetzt die konservative und in den katholischen Gegenden die ultramontane Richtung bestimmt, einen solchen Schritt nachdrücklich zu bekämpfen. Die natürliche Folge davon ist eine große Verschiedenheit der kantonalen Entwickelung auf diesem Gebiete, der jedoch in dem hochentwickelten Vereinswesen des schweizerischen Lehrerstandes, wie überhaupt in der außerordentlichen Regsamkeit des öffentlichen Lebens der Schweiz ein bedeutendes Gegengewicht die Wage hält. — Der Kanton Bern hat 2 Seminare für Lehrer: das deutsche zu Hofwyl (hier seit

1884, gegründet 1833 in Münchenbuchsee, Glanzzeit seit 1860 unter dem Direktor Rüegg), und das französische (École normale) zu Pruntrut (Porrentruy; 1837), und ebenfalls 2 Bildungsanstalten für Lehrerinnen: die deutsche zu Hindelbank (1838), die französische zu Delsperg (Délémont, 1845). Die Bildungszeit ist verschieden: in Hofwyl 3 1/2 Jahre, in Pruntrut 4 Jahre, in den Lehrerinnenseminaren 3 Jahre. Außer diesen Staatsanstalten bestehen noch in Bern 2 private Lehrerinnenseminare, verbunden mit der Einwohnermädchenschule (1841; Staatsunterstützung) und der Neuen Mädchenschule (1851), sowie ein privates evangel. Lehrerseminar in Muristalden (1862) und ein paritätisches „Schweizerisches Armenerzieherseminar" in Verbindung mit dem Rettungshause zu Bächtelen (1862). Die öffentlichen Anstalten sind Internate, die neben freiem Unterricht sehr wolfeilen Lebensunterhalt, aber keine Staatsbeihilfen gewähren. Mit jeder Anstalt ist eine Übungsschule (école d'application) verbunden, wie dies jetzt fast durchweg in der Schweiz der Fall ist und darum nicht bei allen Anstalten eigens erwähnt werden wird. — In Zürich führte ebenfalls die liberale Bewegung des Jahres 1830 zur Begründung des Seminars in Küsnacht unter dem bekannten Pädagogen Thomas Scherr. Unter wechselnden Schicksalen, welche die politischen Wandlungen des Kantons widerspiegeln, hat dasselbe im ganzen immer seinen Ruf behauptet und gilt noch bis heute für eins der besten, wenn nicht das bestorganisierte, der schweizerischen Seminare. Es ist paritätisch, insofern der Religionsunterricht nur für die evangelischen Zöglinge verpflichtend ist. Ein Konvikt von 72 Stellen bietet nur der kleineren Hälfte der Zöglinge (150—160) Unterkunft; außerdem werden Unterstützungen gewährt. Auch weibliche Zöglinge haben Zutritt; doch machen sie thatsächlich nur einen kleinen Teil (etwa 1/10) der Gesamtzahl aus. Der Lehrgang beträgt 4 Jahre. Am Schlusse desselben findet die Fähigkeitsprüfung für zürcherische Volksschulstellen statt, die nicht bloß die Primar-, sondern auch mit einzelnen Abänderungen die Sekundarlehrer (Mittelschullehrer im preußischen Sinne) abzulegen haben. Zur Aufnahme wird ein Alter von 15 Jahren und Sekundarschulbildung erfordert. — Die Normalschule des Kantons Luzern ist die älteste öffentliche Lehrerbildungsanstalt der Schweiz, da sie bereits 1799 im Kloster St. Urban begründet ward. Nach widerholter Wanderung besteht sie seit 1868 als 4jähriges Externat in Hitzkirch. Die jungen Leute werden mit 15 Jahren aufgenommen und legen nicht unmittelbar beim Austritt, sondern im ersten Jahre nach demselben ihre Lehramtsprüfung ab. Auch Fortbildungskurse für bereits angestellte Lehrer sind mit der Normalschule verbunden. — Das Schwyzer Lehrerseminar, seit 1868 in Rickenbach, wurde 1856 von der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft in Seewen begründet. Die Anstalt ist Internat, nimmt ihre Zöglinge mit 16 Jahren auf und behält sie 3 Jahre lang. Ein Lehrerinnenseminar unterhalten die Lehrschwestern zum Heiligen Kreuz in ihrem Mutterhause zu Ingebohl seit 1855. — Derselbe Orden hat bereits seit 1844 eine gleichartige Anstalt zu Menzingen im Kanton Zug, welcher andere, eigene Anstalten für die Lehrerbildung nicht besitzt. — Im Kanton Freiburg, in dem zu Anfange des Jahrhunderts der vortreffliche Girard sich um die bessere Bildung der Lehrer und die Hebung des Volksschulwesens gegenüber einem allzu mächtigen Widerstreben abmühte, begnügte man sich in früheren Zeiten mit sog. Normalkursen, die zeitweise im Kloster Haute-Rive und zeitweise (1848—57) an der Kantonalschule abgehalten wurden. Erst 1868 kam es zur Gründung der wirklichen Normalschule in Haute-Rive für katholische Lehrer. Allein diese Anstalt ist mit einer Ackerbauschule verbunden, neben der die École normale es zu selbständigem Leben nicht recht zu bringen vermag. Die mittelbaren Wirkungen derselben in der Volksbildung sind demgemäß bisher nur geringe. Die Anstalt ist Internat, nimmt 16jährige Bewerber auf und behält dieselben 3 Jahre lang. — Solothurn hatte bereits im Beginne des Jahrhunderts seine Widerholungskurse für Lehrer; aber erst das Schulgesetz vom Dezember 1832 bestimmte, daß der Staat unmittelbar die Sorge für die Lehrerbildung zu übernehmen hätte. Demgemäß ward 1834 ein paritätisches Seminar in Oberdorf

begründet, das 1857 in die Hauptstadt verlegt worden ist und dort bis heute blüht. Die jungen Leute werden mit 16 Jahren aufgenommen und müssen Mittelschulbildung (Bezirksschule) nachweisen. Sie werden im Internat 3 Jahre frei unterrichtet und unterhalten, wofür sie 6 Jahre dem Staate zur Verfügung zu stehen haben. Für bereits angestellte Lehrer werden am Seminar regelmäßige Widerholungskurse veranstaltet. — In Basel-Stadt hat kürzere Zeit (1827—30), in Schaffhausen beinahe ein Menschenalter hindurch (1827—51) je ein kleines Seminar bestanden. Allein beide Kantone haben diese Keime absterben lassen, um in anderer, mehr mittelbarer Weise (durch Unterstützungen &c.) die Berufsbildung ihrer Lehrer zu fördern. — Den gleichen Verlauf nahm die Seminarsache in Appenzell-Außerrhoden, dessen 1833 begründetes Seminar zu Gais Pestalozzis berühmter ehemaliger Gehilfe Hermann Krüsi bis zu seinem Tode (1844) leitete. Dann scheint die Anstalt fast ein Jahrzehnt lang unterbrochen gewesen zu sein, um nach nochmaligem, 13jährigem Bestehen (1853—66) für immer einzugehen. — In St. Gallen wurde zuerst 1835 ein katholisches Lehrerseminar mit der Kantonalschule verbunden, während man die Aufnahme protestantischer Schulamtsbewerber im Seminar des benachbarten Kantons Thurgau vermittelte. 1857 wurde daraus ein vollständiges paritätisches Seminar gebildet, das, 1864 nach Rorschach verlegt, dort in überaus lieblicher Lage es zu hoher Blüte gebracht hat. Zum Eintritt wird außer einem Alter von 15 Jahren die Bildung der Realschule (Höheren Bürgerschule) verlangt; die Zöglinge werden in der Anstalt verpflegt, teilweise auf Staatskosten. Für Reallehrer (Mittelschullehrer) ist außerdem noch ein Normalkurs mit der Kantonalschule verbunden. — Graubünden begnügte sich von Staats wegen bis 1850 mit Normalkursen zur Lehrerbildung an der protestantischen und an der katholischen (bischöflichen) Kantonalschule. Daneben wurden noch 2 kirchliche Privatseminare, für Katholiken im Kloster Dissentis (1832), für Protestanten in Schiers (1837, mit den anderen Erziehungsanstalten des Dekans Allemann verbunden), ins Leben gerufen. Mit der Vereinigung der beiden Kantonschulen zu einer paritätischen Anstalt wurde auch das Seminar (1850) für beide Bekenntnisse gemeinsam hergerichtet, aber in der Verbindung mit der Realschule des Kantons belassen. Die bereits mit 14 Jahren aufgenommenen Zöglinge genießen fortwährend den wissenschaftlichen Unterricht dieser letzteren Anstalt und werden daneben durch pädagogischen Unterricht und durch Arbeit in der Übungsschule methodisch und praktisch für den Schuldienst vorbereitet. Der Lehrgang dauert 3—4 Jahre. Die Zöglinge leben im Konvikt, großesteils auf Staatskosten unterhalten. Die Unterrichtssprache ist deutsch; daneben aber wird das Italienische und das Romanische nach Bedürfnis betrieben. Von katholischen Zöglingen wird das Staatsseminar wenig besucht. Beide oben genannte private Anstalten bestehen neben diesem fort. Doch sind die wirklich angestellten Lehrer gehalten, den sog. Repetierkurs an der staatlichen Anstalt auszuhalten. — Schon vor der Begründung des Aargauer Seminars in Aarau (1822) war dort durch den protestantischen Pfarrer Pfeiffer in Lenzburg und durch den katholischen Pfarrer Brentano in Gonsingen fleißig an einer besseren Lehrerbildung gearbeitet worden. Das junge Seminar ward 1835 nach Lenzburg und 1849 in das aufgehobene Kloster Wettingen unter Umwandelung in ein Internat verlegt. Zum Eintritt wird ein Alter von 16 Jahren und die Vorbildung der Bezirksschule verlangt. Der Lehrgang ist 4jährig. Die äußere Einrichtung der Anstalt, die umfangreichen Gartenbau betreibt, gilt als musterhaft. Auch hinsichtlich seiner Leistungen hat es stets den alten Ruf behauptet. Es ist aus ehemaligen Klostergütern freigebig ausgestattet. Für die Bildung von Lehrerinnen besteht in Verbindung mit einer privaten Erziehungsanstalt in Aarau ein Seminar, das vom Staate unterstützt wird. — Zu den berühmteren Seminaren der Schweiz gehört ebenfalls das des Kantons Thurgau zu Kreuzlingen, das seit seiner Gründung (1833) fast 2 Jahrzehnte sich der Leitung des berühmten Gehilfen Fellenbergs, Johann Jakob Wehrli (gestorben 1855), erfreute.

Mit Ausnahme der hier nur 3jährigen Bildungszeit ist die Einrichtung dieselbe wie in Wettingen. — Erst spät hat sich der Kanton Tessin entschlossen, der Bildung seiner Volksschullehrer statt der seit 1837 üblichen, nur wenige Monate umfassenden Normalkurse eigene Anstalten zu widmen. 1873 wurde ein grundsätzlich paritätisches, thatsächlich katholisches und klerikales Seminar für Lehrer zu Polleggio und ein solches für Lehrerinnen zu Locarno begründet. Beide sind Internate, nehmen ihre Zöglinge mit 15 Jahren auf und behalten sie 2 Jahre. — Schon 1833 begründete Waadt sein protestantisches Lehrerseminar (École normale), dem 1837 eine entsprechende Anstalt für Lehrerinnen sich anschloß. Beide Anstalten sind Externate; die Aufnahme erfolgt mit 16 Jahren; die Lehrerinnen gelangen regelmäßig mit 2 Jahren, die angehenden Lehrer mit 4 Jahren ans Ziel. Diese haben auch das Deutsche als Lehrgegenstand, das der École normale des élèves-régentes fehlt. Als Mangel wird angemerkt, daß eigene Übungsschulen mit beiden Seminaranstalten nicht verbunden sind. — Der Kanton Wallis hat, nachdem früherhin gegenüber den besonders schwierigen, örtlichen und sprachlichen, Verhältnissen wenig Durchgreifendes für das Schulwesen geschehen war, 1873 eine staatliche Organisation des Schulwesens beschlossen und seitdem teilweise durchgeführt. Je eine Normalschule für Lehrer und für Lehrerinnen wurde damals für den deutschen und für den französischen Teil der Landschaft begründet. Allein, da diese 4 Normalschulen ihre Zöglinge im Alter von 15 Jahren meistens mit schwacher Volksschulbildung aufnehmen und nur 2 Jahre auf deren Bildung verwenden, sind die Leistungen einstweilen noch wenig genügende. — Auch im Kanton Neuenburg sind eigene Anstalten für die Lehrerbildung erst in neuerer und neuester Zeit entstanden. 1866 ward mit dem Gymnasium eine pädagogische Sektion verbunden und diese 1883 zu einer École normale mit 2 Sektionen, für Lehrer und für Lehrerinnen, umgestaltet, von denen jene einen 2jährigen, diese einen einjährigen Lehrgang umfaßt. Allein, wie bescheiden das äußerlich sich darstellt, so ist in Anschlag zu bringen, daß Neuchâtel schon seit der Reformationszeit bezüglich seiner Bildung auf einem hohen Standpunkte sich befindet, und daß in einem Lande, welches seit Jahrhunderten Lehrer und Lehrerinnen in großer Zahl in die ganze gebildete Welt ausgesandt hat, die pädagogische Überlieferung vieles ersetzen mußte, was bis vor kurzem an äußerer Zurüstung für die Lehrerbildung fehlte. — Dasselbe gilt von Genf, wo eigentliche Seminaranstalten zwar fehlen und nur am Kantonsgymnasium eine klassische und eine nicht klassische pädagogische Sektion besteht und ebenso an der Abteilung des Collège für Gewerbe und Handel, wie an der höheren Mädchenschule pädagogische Anleitung gegeben wird, indes der Stand der Lehrer- wie der gesamten Volksbildung thatsächlich doch ein erfreulicher ist. — — Überhaupt darf, sowol wegen der oben gar nicht erwähnten Kantone (Glarus, Baselland, Appenzell-Innerrhoden, Uri, Obwalden, Nidwalden), wie im ganzen, nicht vergessen werden, daß die sehr regsamen gemeinnützigen Bestrebungen in der Schweiz vielfach die staatlichen Einrichtungen für Lehrerbildung ergänzen; wie denn die Schweiz bei etwa 3 000 000 Einwohnern 48 Waisenhäuser, 58 Rettungshäuser und Armenerziehungsanstalten (zusammen fast 6000 Kinder in beiden Arten), 10 Taubstummen-, 3 Blindenanstalten zählt. Als Ergänzung für die obigen Angaben folge hier die Übersicht der Kantone nach dem Ausfall der Rekrutenprüfungen im Herbst 1885, denen die amtlich ermittelte Stufe nach der Prüfung von 1884 und die nach der Summe aller Prüfungen seit 1873, jene mit arabischer, diese mit römischer Ziffer, in Klammern beigefügt ist: 1) Baselstadt (1. I): 7,14 Prozent ohne genügende Schulbildung; 2) Genf (2. II): 7,82; 3) Thurgau (3. III): 8,33; 4) Schaffhausen (5. V): 8,72; 5) Neuenburg (10. VIII): 9,02; 6) Glarus (7. XII): 9,05; 7) Zürich (4. IV): 9,18; 8) Waadt (6. VI): 9,52; 9) Solothurn (9. VII): 9,62; 10) Appenzell-Außerrhoden (8. XIV): 9,76; 11) Graubünden (16. XV): 9,88; 12) Aargau (14. XI): 10,01; 13) Baselland (12. XVI): 10,03; 14) St. Gallen (13. XIII): 10,04; 15) Zug (15. IX): 10,46;

16) Obwalden (11. X): 10,50; 17) Bern (19. XVIII): 10,55; 18) Freiburg (21. XXII): 10,76; 19) Nidwalden (17. XX): 10,80; 20) Schwyz (18. XXI): 11,19; 21) Luzern (20. XVII): 11,53; 22) Appenzell-Innerrhoden (23. XXV): 11,81; 23) Wallis (24. XXIV): 11,92; 24) Tessin (22. XIX): 12,01; 25) Uri (25. XXIII): 12,20 Prozent.

Einen recht bunten Verlauf, von der Parteien Gunst und Haß verwirrt, hat das Seminarwesen in **Belgien** genommen. Schon unter der österreichischen Herrschaft wurde (1787) eine Normalschule in Brüssel errichtet, und Joseph II. beabsichtigte, auch in den Provinzen ähnliche Anstalten ins Leben zu rufen; allein die folgenden Bewegungen der Revolutionszeit schwemmten diese Anfänge des Lehrerbildungswesens hinweg. Die niederländische Verwaltung nahm 1817 einen neuen Anlauf mit Begründung einer Normalschule für städtische Lehrer in Lierre und der Aussonderung von 15 sog. königlichen Schulen zur praktischen Heranbildung ländlicher Lehrer. Die pädagogischen Kurse an diesen, wie auch an einigen städtischen Schulen, beschränkten sich jedoch zumeist auf wenige Monate und konnten demgemäß nur eine dürftige Ausrüstung der angehenden Lehrer zuwege bringen. Seit der Revolution und der Begründung des Königreiches Belgien im Jahre 1830 schwebt das Lehrerbildungswesen in beständigem Schwanken zwischen den Bemühungen der liberalen Partei, die eine kräftige, unmittelbare Fürsorge und eine auch auf die Privatanstalten sich erstreckende, strenge Aufsicht des Staates anstrebt, und der klerikalen Seite, die im Gegenteil die privaten, d. i. zumeist kirchlichen, Anstalten begünstigt und die Staatsaufsicht in die möglichst engen Grenzen verweist. So bildete sich das Seminarwesen unter der Herrschaft des Schulgesetzes vom 23. September 1842 in buntscheckiger Weise aus. Bei Erlaß des neuen Gesetzes vom 1. Juli 1879 zählte man insgesamt 40 Anstalten verschiedener Art, die sich mit der Bildung von Lehrern beschäftigten, nämlich 3 Staatsseminare für Lehrer (Lierre, Nivelles, Bergen) und ein solches für Lehrerinnen (Lüttich); außerdem 5 sog. sections normales als Anhängsel von höheren Volksschulen (annexées aux écoles moyennes) in Brügge, Virton, Huy, Gent, Couvines; endlich 8 staatlich anerkannte Privatseminare (écoles normales agréées) für Lehrer und 23 für Lehrerinnen, darunter von jenen 7, von diesen 14 Anstalten kirchlicher Gründung und Leitung. Von 40 Anstalten, die im Namen des Königs giltige Zeugnisse der Lehrbefähigung ausstellten, waren demnach nur 9 eigentliche Staatsanstalten; und auch an der Beaufsichtigung dieser 9 nahmen noch die Bischöfe nach der bestehenden gesetzlichen Ordnung einen wesentlichen Anteil. Das im Beginn 1879 eingesetzte Unterrichtsministerium gründete sofort noch 2 Normalschulen, für jedes Geschlecht eine, und ließ sich durch das Gesetz vom 1. Juli desselben Jahres zur sofortigen Einrichtung von 2 weiteren Normalschulen für Lehrer und 4 dergleichen für Lehrerinnen ermächtigen (Artikel 43). Außerdem ward durch dies Gesetz die eigentümliche Einrichtung der kürzeren Normalkurse (cours normaux) an mittleren Staatsschulen beibehalten und deren Gebrauch je nach dem obwaltenden Bedürfnis der Regierung freigestellt. Die Staatsanstalten sollten in religiöser Hinsicht paritätisch sein und durch ihre innere Ordnung jedem Seminaristen (élève normaliste) volle Freiheit zur Erfüllung seiner bekenntnismäßigen religiösen Pflichten verbürgen (Art. 44). Das Befähigungszeugnis (diplôme d'instituteur) sollten Lehrer fortan nur durch regelmäßigen Besuch der staatlichen Lehrerbildungsanstalten und Ablegung der Entlassungsprüfung (examen de sortie) erwerben, dagegen Lehrer ohne dieses Zeugnis nur bei Mangel berechtigter Bewerber auf eine besondere Prüfung hin angestellt werden können (Art. 45). Unter der Herrschaft dieses Gesetzes nahm das belgische staatliche Seminarwesen, für welches das wolhabende Land erhebliche Opfer brachte, einen raschen und kräftigen Aufschwung. Im Beginn des Jahres 1882 war die Zahl der Staatsanstalten zur Lehrerbildung bereits auf 27 gestiegen, davon 14 für Lehrer (6 Normalschulen in Lierre, Nivelles, Bergen, Brügge, Gent, Verviers; 8 Normalkurse in Virton,

Huy, Couvines, Hasselt, Jodoigne, Antwerpen, Brüssel, Jumet) und 13 für Lehrerinnen (6 Normalschulen: Lüttich, Gent, Hoboken bei Antwerpen, Hasselt, Namur, Tournai; 7 Normalkurse: 2 in Brüssel, je 1 in Andenne, Arlon, Brügge, Loewen, Bergen). In 22 dieser Anstalten war die Internatsverfassung durchgeführt, indem für 400—450 Franken jährlich der Unterhalt in diesen Anstalten gewährt ward. Ein Lehrerinnenseminar (Gent) und 1 Normalkurs hatten gemischte Verfassung, drei andere Normalkurse waren nur für auswärts wohnende Zöglinge eingerichtet. Der Wechsel der Regierung im Jahre 1884 führte alsbald auch zu einer eingreifenden Änderung des Schulgesetzes. Ein neuer Gesetzentwurf, im Juli dem Landtage vorgelegt, ward mit geringen Änderungen 20. September 1884 Gesetz. Der wesentliche Unterschied des neuen Gesetzes von dem bisherigen liegt darin, daß seit 1879 die öffentliche Schule, welche die religiöse Erziehung ganz dem Hause und der Kirche überließ, die Regel war und nur nebenher private Lehranstalten bestehen durften, wenn sie die gesetzlich vorgeschriebene Bildung gewährten; daß nunmehr aber die privaten, d. h. in den allermeisten Fällen kirchlichen, Schulen an Stelle der öffentlichen treten können. Dem entsprechend ist auch die Errichtung der Seminare durch das neue Gesetz nicht mehr ausschließlich dem Staate vorbehalten. Das Kapitel (J) von den Seminaren bestimmt folgendes: Art. 11. Der Staat, die Provinzen und die Gemeinden können Normalschulen errichten. — Art. 12. Die Einrichtung der Normalschulen des Staates wird von der Staatsregierung geregelt. Ein Reglement der Hausordnung sichert jedem Zöglinge unbedingte Achtung seiner Gewissensfreiheit. — Art. 13. Die Normalschulen der Provinzen und Gemeinden, sowie die Privatnormalschulen, können keine Beihilfen erhalten, wenn sie nicht der Aufsicht des Staates unterworfen werden, und wenn ihr Unterricht nicht danach angethan ist, Lehrer mit der Befähigung zur Verwaltung von Gemeindeschulen im Sinne dieses Gesetzes heranzubilden. — Von Bedeutung ist außerdem Art. 8 des Gesetzes, der über die Auswahl und Anstellung der Lehrer das Folgende bestimmt: Die Gemeindelehrer werden aus der Zahl der geborenen oder naturalisierten Belgier gewählt, die ein Lehrerzeugnis (diplôme d'instituteur) besitzen und von einer öffentlichen oder einer der Staatsaufsicht unterstellten Normalschule nach mindestens zweijähriger Verfolgung ihres Lehrganges abgegangen sind oder ein Zeugnis zweites Grades für Lehrer an Mittelschulen besitzen. Sie dürfen auch aus der Zahl derer gewählt werden, welche die Lehrerprüfung vor einer von der Staatsregierung zu bestellenden Kommission bestanden haben. — Welche Wirkungen die in diesen wenigen Worten angedeutete Änderung ausüben wird, ist für jetzt noch schwer zu übersehen. Indes berichten die Zeitungen, daß bereits zahlreiche Gemeinden ihre öffentlichen Schulen aufgelöst haben, um die Beschulung der Kinder wider den sehr rührigen geistlichen Genossenschaften zu überlassen, und daß infolgedessen die auf den Staatsseminaren gebildeten Lehrer und Lehrerinnen nur schwer noch eine Anstellung finden. Nach einer im Sommer 1887 die Blätter durchwandernden Angabe, die hier nur mit allem Vorbehalt widergegeben werden kann, belief sich die Zahl der nicht angestellten, für Volksschulen geprüften Lehramtsbewerber und -Bewerberinnen im Beginn des Jahres 1877 auf 2150. Daß andrerseits die geistlichen Genossenschaften mit reichen Mitteln arbeiten und die neueren Anspüche an das Schulwesen, nicht mehr, wie ihnen früher vorgeworfen ward, vornehm übersehen, bewiesen deren glänzende Ausstellungen auf dem internationalen Unterrichtskongreß zu London 1884, wo freilich dem gegenüber auch die liberale Ligue de l'enseignement mit ungebeugtem Mute und voller Kraftentfaltung auftrat. Schade nur, daß soviel geistige Kraft und soviel äußere Mittel, die vereint die herrlichsten Wirkungen würden erzielen können, sich im Parteihader gegenseitig hemmen und durchkreuzen.

In den **Niederlanden** gab es bis zum Erlaß des Schulgesetzes vom 13. August 1857 nur eine staatliche Lehrerbildungsanstalt, die 1816 gegründete Normalschule zu Haarlem, eine dem deutschen Seminar nachgebildete Anstalt von vortrefflicher Ein-

richtung: Externat mit vierjährigem Lehrgange. Selbstverständlich konnte diese, noch dazu mit der geringen Zahl von 40—50 Zöglingen, das Bedürfnis des ganzen Landes nicht entfernt befriedigen. Vielmehr gieng ihr eine ganze Reihe von Privaten, Gemeinden und besonders von den zahlreichen, regsamen Lehrervereinen eingerichteter Bildungsklassen an allerlei Schulen von mehr oder minder glücklicher Einrichtung und dauerhaftem Bestande zur Seite. Doch brach sich die Überzeugung von der Notwendigkeit der staatlichen Ordnung des Lehrerbildungswesens immer breitere Bahn; demgemäß bestimmte das Gesetz vom 13. August 1857 im Artikel 12: „Zur Ausbildung von Lehrern giebt es mindestens 2 Queekscholen (= Pflanzschulen, Seminare); auch werden mit einzelnen der besten Volksschulen Bildungskurse (Normaallessen) von Reichs wegen verbunden. — Die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an Volksschulen wird soviel wie möglich von Reichs wegen unterstützt.“ Infolgedessen übernahm der Staat die Queekschole der Matschappy tot Nut vant Algemeen zu Groningen und begründete eine dritte in Hertogenbosch. Wie sehr man damit einem tiefempfundenen Bedürfnisse entgegen kam, bewies der Umstand, daß nur ein Fünftel der zahlreich gemeldeten Bewerber in diesen 3 Anstalten Aufnahme finden konnte. 1877 ward auf ausdrückliches Begehren der Generalstaaten die Zahl der Queekscholen um 2, zu Middelburg und Deventer, vermehrt. Auch die staatliche Ausbildung von Lehrerinnen wurde bereits damals erörtert. Die inzwischen fortgeschrittene Erfahrung und öffentliche Meinung über die Frage des Lehrerbildungswesens spricht sich in der erweiterten Fassung aus, die Artikel 12 in dem verbesserten Schulgesetz vom 17. August 1878 erhielt: „Von Reichs wegen werden Queekscholen für Lehrer errichtet und unterhalten. — Die Einrichtung dieser Queekscholen wird durch ein allgemeines Reglement der Staatsregierung festgestellt. — Wenn eine Queekschole für Lehrer von einer Gemeinde errichtet und unterhalten wird, so kann ihr dafür aus Reichsmitteln ein Beitrag bewilligt werden; jedoch nicht über den Betrag der Hälfte der Errichtungs- und Erhaltungskosten und unter der Bedingung, daß die Queekschole in jeder Hinsicht den an die Reichsqueekscholen gestellten Ansprüchen genüge. — In Gemeinden, wo die geeigneten Voraussetzungen bestehen, werden von Reichs wegen Normaallessen zur Ausbildung von Lehrern hergestellt und unterhalten.“ — — Noch ausdrücklich bestimmt Artikel 13, daß überall im Gesetze, wo von Lehrern geredet wird, Lehrerinnen mit inbegriffen seien. — Zur Ausführung dieser gesetzlichen Vorschriften erließ die Staatsregierung unterm 28. Mai 1879 ein ausführliches Reglement über das Lehrerbildungswesen. Nach diesem hat jede Queekschole 4 aufsteigende Jahresklassen (Art. 2); die Lehrerseminare sind Externate, die Lehrerinnenseminare Internate; doch werden auch die Seminaristen auf Reichskosten in Bürgerquartieren untergebracht und beköstigt. Jene Anstalten werden von Direktoren, diese von Direktricen geleitet. Die Zöglinge werden nicht unter 15, nicht über 17 Jahren nach Bestehen einer Aufnahmeprüfung aufgenommen. Der Unterricht erstreckt sich über sämtliche pflichtige und freigestellte Lehrfächer der Volksschule, also auch auf die französische und auf die „hochdeutsche“ Sprache. Die Zöglinge erhalten auch alle Bücher und Lehrmittel kostenfrei von Reichs wegen. Den in den Motiven des Gesetzentwurfs ausdrücklich als einstweilige Notbehelfe bezeichneten Normaallessen und Hulplessen mußte natürlich ein weiterer Spielraum gelassen werden, da sie sich an die betreffenden Schulen anzuschließen und den örtlichen Voraussetzungen Rechnung zu tragen haben. Leider überwiegt bis in die neueste Zeit noch immer die Zahl derer, welche auf diesen Nebenwegen in das Lehramt gelangen. Die Lehramtsprüfung und die zweite, d. i. Hauptlehrerprüfung werden nicht an den Queekscholen, sondern vor besonderen Kommissionen abgelegt. Die Zahl der staatlichen Queekscholen hat sich nach Erlaß des Schulgesetzes von 1878 noch um die beiden Anstalten zu Nimwegen (Lehrerinnen) und Mastricht vermehrt. Noch ist nachzuholen, daß die Matschappy tot Nut vant Algemeen in Haarlem, Groningen und Arnheim bereits seit Jahrzehnten private Lehrerinnenseminare unter-

hält, und daß die Stadt Amsterdam 1876 ein großes Seminar mit 2 gesonderten Abteilungen für Lehrer und für Lehrerinnen begründet hat.

Das Lehrerbildungswesen **Frankreichs** hat eine merkwürdige Vorgeschichte und zeigt in den beiden letzten Jahrzehnten einen ebenso kräftigen als eigenartigen Aufschwung. Der Gedanke besonderer staatlicher Veranstaltungen zur Heranbildung eines eigenen, für seine berufliche Aufgabe theoretisch und praktisch vorgebildeten Lehrerstandes an Volksschulen faßte in Frankreich, soweit bekannt, erst in der Revolutionszeit Wurzel. Nimmt man aber den Gedanken der methodischen Lehrerbildung in einem weiteren Sinne, so darf man in der Vorgeschichte derselben bis auf die höchst ehrenwerten, wenn auch einseitig pietistischen, Bestrebungen der Einsiedler von Port Royal (1635—57) zurückgreifen und das, wie diese, verfolgte und unterdrückte Schulwesen der Hugenotten nicht übersehen. Wie Fénelon die Notwendigkeit einer vernünftigen Erziehung der Erzieherinnen erkennt und die Errichtung besonderer, diesem wichtigen Zwecke gewidmeter Anstalten in Anregung bringt, darauf hat neulich von Sallwürk in seinem gehaltvollen Buche über „Fénelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich" (Langensalza, 1886. S. 98; vgl. S. 189 u. ö.) mit Recht aufmerksam gemacht. Schon 1674, also 13 Jahre vor Fénelon, hatte der geistreiche Dialektiker Fr. Poullain de la Barre in seinen „Entretiens de l'éducation des dames" denselben Plan angedeutet; und das von der Marquise von Maintenon begründete und beschützte Königliche Haus Ludwigs des Heiligen zu St. Cyr (1686) hat für die höhere Mädchenerziehung denselben teilweise verwirklicht und mehreren Geschlechtern, wenn nicht als Seminar, so doch als Musterschule auf diesem Gebiete gedient. Die eigentliche Geschichte des Lehrerbildungswesens in Frankreich beginnt mit dem Konventsbeschlusse vom 9. Brumaire des Jahres III (30. Oktober 1794). „Der Konvent, in dem Wunsche den Augenblick zu beschleunigen, wo er in übereinstimmender Weise den für französische Bürger notwendigen Unterricht überall verbreiten lassen kann, bestimmt auf den Bericht des Bürgers Lacanal (dem eine Beratung des Wolfahrtsausschusses auf Bericht des Bürgers Barère vorausgegangen war), in Paris eine Musterschule (école normale) zu begründen, in welche aus allen Teilen der Republik Bürger berufen werden sollen, die bereits in nützlichen Kenntnissen unterrichtet sind, um unter Leitung der fähigsten Lehrer in allen Fächern des Unterrichts die Lehrkunst zu erlernen." Die Musterschule sollte nach und nach 1400 Zöglinge, Externe im Alter von mindestens 21 Jahren, aufnehmen, und diese sollten, wenn sie nach 4 Monaten gehörig ausgebildet heimkehrten, in den 3 Hauptorten jedes Kantons kleinere Musterschulen errichten, um Bürgern und Bürgerinnen, die sich dem öffentlichen Lehramte widmen wollten, die Lehrmethode zu überliefern, welche sie sich in der republikanischen Musterschule zu Paris angeeignet hätten. Die große Musterschule in Paris hat im Jahre 1795 vom Januar bis Mai einen Lehrgang wirklich abgehalten, wurde dann aber geschlossen; und mit ihr fiel der Plan der Begründung jener „écoles normales secondaires" in den Departements. Erst 13 Jahre später nahm Napoleon I. den Gedanken in veränderter Gestalt wider auf. Die von ihm als oberste Unterrichtsbehörde im Jahre 1808 eingerichtete Universität von Frankreich sollte nach seinem Befehl (Artikel 107 und 108 des organischen Dekrets vom 17. März 1808) Maßregeln ergreifen, damit die Kunst, lesen, schreiben und rechnen zu lehren, in den Primärschulen fortan nur von Lehrern ausgeübt würde, die hinreichend ausgebildet wären, um diese allen Menschen notwendigen Kenntnisse ihren Schülern leicht und sicher mitzuteilen. „Zu diesem Behuf", heißt es wörtlich, „sollen bei jeder Akademie (im gegenwärtigen Frankreich giebt es dieser Behörden 16), und zwar innerhalb der Kollegien und Lyceen, eine oder mehrere Normalklassen zur Bildung der Lehrer an Primärschulen errichtet werden. In diesen soll man die zur Vervollkommnung des Lese-, Schreib- und Rechenunterrichts geeignetsten Methoden darlegen". Aber auch diese Anordnung blieb ohne praktische Folge; nur in Straßburg entstand 1810 das erste nach deutschem Muster

eingerichtete Seminar, anfangs vier-, später dreiklassig mit Internat für 60 Zöglinge, denen sich eine wechselnde Zahl von Externen anschloß. Ein vielverheißender kaiserlicher Erlaß während der 100 Tage verhallte mit diesen. Indes, obwol die Staatsregierung unter der Restauration sich der Seminaridee abgeneigt zeigte und die Heranbildung von Lehrern durch bloßen Gehilfendienst unter bewährten Hauptlehrern bevorzugte, entstanden doch nach dem Straßburger Muster einzelne Normalschulen. So in Paris durch das Vorgehen der Société pour l'instruction élémentaire eine Normalschule für Privatlehrer, die sich 1819 in zwei selbständige Anstalten für Lehrer und für Lehrerinnen spaltete; 1820 zwei departementale Anstalten in den beiden lothringischen Departements: Heldsingen (1833 nach Metz verlegt) und Bar-le-Duc, und 1823 ein Seminar der christlichen Schulbrüder zu Rouen, das aber erst einige Jahre später in lebendige Wirksamkeit trat. Immer allgemeiner ward auch sonst das Bedürfnis einer gehörigen Vorbildung der Lehrer empfunden und der Vorgang des Elsaß beachtet, sodaß, als 1828 das liberale Ministerium Martignac den Rektoren der Akademien die Begründung von Normalschulen amtlich empfahl, deren binnen kurzer Zeit 10 neue entstanden, welchen in den 3 ersten Jahren nach der Julirevolution 15 andere folgten. Als Fr. Guizot im Oktober 1832 das Ministerium des öffentlichen Unterrichts übernahm, fand er demnach 29 öffentliche Normalschulen vor, die jedoch, was die Anforderungen bei der Aufnahme, was Dauer und Art des Lehrgangs, Verhältnis zu Kirche und Geistlichkeit u. s. w. anbetraf, die allergrößten Verschiedenheiten aufwiesen. Dieser um Frankreichs Unterrichtswesen hochverdiente Staatsmann erließ auf Grund einer sofort angestellten, eingehenden Untersuchung am 14. Dezember 1832 ein Reglement für die Normalschulen, welches diese bis dahin ganz der Verwaltung der Departements überlassenen Anstalten unter bestimmt geregelte Staatsaufsicht stellte (: Präfekt, Rektor der Akademie, „Commission de surveillance") und im Schulgesetze vom 28. Juni 1833 die Vorschrift veranlaßte, daß jedes Departement künftig verpflichtet sein sollte, für die Heranbildung seiner Lehrer in einer Normalschule Sorge zu tragen. Freilich setzte er nicht ganz seine Absicht durch. Artikel 11 lautete nach dem Entwurf: „Jedes Departement soll gehalten sein, ein Volksschullehrerseminar (École normale primaire) zu unterhalten. Über die Aufbringung der dazu nötigen Mittel wird der Generalrat beschließen." Die Kammern veränderten den Wortlaut dahin, daß es hieß: „Jedes Departement soll gehalten sein, ein Volksschullehrerseminar, sei's für sich, sei's in Vereinigung mit einem oder mehreren Nachbardepartements, zu unterhalten". Dennoch hatte das nachdrückliche Vorgehen des Ministers den Erfolg, daß bei seinem Rücktritt (März 1837) Frankreich bereits 74 Normalschulen zählte, die allerdings nicht alle den Forderungen seines Reglements entsprachen. Der Lehrgang in dem Guizotschen Seminar war zweijährig, die Einrichtung der Anstalten als Internate, Externate oder nach gemischter Verfassung den Departements freigestellt. Durch Verordnung vom 23. Juni 1836 wurden die wesentlichsten Bestimmungen des Gesetzes vom 28. Juni 1833 auf den Mädchenunterricht angewandt. Infolge davon entstanden während der darauf folgenden anderthalb Jahrzehnte etwa 15 Anstalten für Lehrerinnenbildung, jedoch meist in der bescheidenen Form sog. Normalkurse, die an Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, namentlich geistlicher Gründung und Leitung, angelehnt waren.

Auf diesen erfreulichen Anfang, mit dem man nicht mehr allzuweit von dem Ziele abstand, das Guizot in seinem Gesetzentwurfe gesteckt hatte, folgte in Frankreich ähnlich wie in Deutschland ein Zeitalter, das den gesamten Bestand der Normalschulen in Frage stellte. Unter dem Einfluß der Einwendungen, die immer wider von kirchlicher Seite gegen die öffentlichen, wenn auch keineswegs des Religionsunterrichts entbehrenden, doch von Laien im Namen des Staates geleiteten Normalschulen erhoben wurden, ließen bereits vor 1848 einzelne Departements ihre Lehrerbildungsanstalten wider eingehen. Nur schwach nahm sich auch nach 1848 die Staats-

regierung dieser Schutzbefohlenen an, und der Rückschritt fand seinen öffentlichen Ausdruck im Unterrichtsgesetze des Ministers Falloux vom 15. März 1850, dessen Artikel 35 in betreff der Seminare festsetzt: „Jedes Departement ist gehalten, für Heranbildung von Gemeindelehrern durch Unterhaltung von Lehramtszöglingen (élèves-maîtres) zu sorgen, sei's an den vom Akademierat bezeichneten Volksschulen (établissements d'instruction primaire), sei's an der zu diesem Zwecke vom Departement errichteten Normalschule". Dem Geiste dieses Gesetzes entsprechend, beschnitt ein neues Reglement für die Normalschulen den Lehrplan derselben, der schon 1832 in sehr engen Grenzen gehalten war, noch mehr, sodaß selbst der geschichtliche, der geographische und der naturkundliche Unterricht dem nur geduldeten, von oben herab meist scheel angesehenen und einem dritten Seminarjahre eigens vorbehaltenen fakultativen Teile der Lehrerbildung überwiesen wurde. Das gesamte Lehrpersonal der Normalschulen bestand außer dem Direktor und dem Geistlichen (aumônier) aus höchstens 2 Lehrern (adjoints), und der Direktor wurde nicht, wie nach Guizots Absichten und Entwürfen, aus dem Kreise des höheren Lehrerstandes, sondern mit wenigen Ausnahmen aus dem der Volksschullehrer entnommen. Es ist fast zu verwundern, daß diese Maßregeln den Bestand des französischen Seminarwesens nicht noch mehr als geschehen zurückgebracht haben. Nur 2 von allen Departements machten von der eingeräumten Freiheit, die Normalschulen aufzuheben, Gebrauch. Wärmere Gunst wandte den Normalschulen, die doch verständige Verwaltungsbeamte gar nicht mehr als entbehrlich ansehen konnten, der Unterrichtsminister Rouland (1856—63) zu, welcher dieselben mit einer vierten Lehrkraft ausrüstete, und, um zum Besuch derselben anzulocken, jedem aus ihnen in ein Lehramt übertretenden Zögling einen Zuschuß von 100 Franken zur ersten häuslichen Einrichtung anwies. Dennoch mußte sein Nachfolger, der berühmte Historiker Viktor Duruy (1868—69), es seine erste Sorge sein lassen, zu verhindern, daß die élèves-maîtres der Staatsseminare bei der Besetzung von Lehrerstellen geradezu zurückgesetzt wurden hinter denen der zahlreich aufgetauchten bischöflichen oder privaten Normalkurse. Er giebt bei diesem Anlasse den in den Normalschulen ausgebildeten französischen Volksschullehrern das Zeugnis, daß sie erfahrungsgemäß die Elite ihres Standes bilden. Die Bemühungen des Ministers Duruy um die Hebung des Schulwesens verdienen nach verschiedenen Richtungen hin die höchste Anerkennung; allein gerade auf dem Gebiete des Seminarwesens, so eingehend er sich mit demselben beschäftigte, blieben die praktischen Erfolge hinter dem, was auf dem Papiere stand, weit zurück, weil einmal alle konservativen Richtungen in Staat und Kirche gegen die Normalschulen und den mit ihnen in der öffentlichen Meinung unlöslich verknüpften Grundsatz des unentgeltlichen, öffentlichen, vom Staate geleiteten Unterrichts sich verschworen hatten. Es war dies für ferner stehende Beobachter um so weniger verständlich, da bezüglich der religiösen Unterweisung der Anstaltsgeistliche vollkommen freie Hand hatte und lediglich dem Bischofe verantwortlich war, und da nach dem Gesetze von 1850 der Ortspfarrer als solcher die Aufsicht über die öffentlichen Volksschulen seines Kirchspiels ausübte. Immerhin war jedoch für die Stellung der Seminarlehrer, für die äußere und innere Einrichtung der Normalschulen und für das Fortkommen der Zöglinge derselben das Dekret vom 2. Juli 1866 von hohem Werte. Durch dasselbe wurde das Einkommen der Seminardirektoren und -Lehrer verbessert, auch die dienstliche Stellung des Direktors, indem der Minister sich dessen Ernennung, die bisher dem Rektor der Akademie und dem Präfekten im wesentlichen überlassen war, frei vorbehielt. Das Seminarlehrerkollegium ward erweitert durch Aufnahme des Übungsschullehrers (maître de l'école annexe) als gleichberechtigten Mitglieds. Überhaupt wurde die Bedeutung der Übungsschule betont und dieselbe mehr in den Mittelpunkt des Seminarbetriebes gerückt. Im Lehrplan des eigentlichen Seminars fiel die Schranke zwischen den pflichtigen und den freigestellten Fächern des Reglements von 1851; die bisher fakultativen Lehrfächer blieben nicht mehr dem dritten Seminarjahre vorbehalten,

sondern wurden in angemessener Weise auf die drei Jahre des Seminarbesuchs verteilt. Dem geschichtlichen und geographischen Unterrichte wurden geeignetere Ziele gesteckt. Die zugelassene, wenn auch nicht gebotene, Erweiterung des Zeichenunterrichts und die Einführung des Gartenbaues und der landwirtschaftlichen Übungen hieng mit der thatkräftigen und erfolgreichen Fürsorge zusammen, die der Minister Duruy dem Fachschulwesen in seinen verschiedenen Zweigen zuwandte, dessen erste Anfänge er, wo ein örtliches Bedürfnis dazu vorlag, in den Lehrplan der Volksschule aufzunehmen gestattete. Dadurch, daß das Alter der Aufzunehmenden von 18 auf 16 Jahre herabgesetzt ward, kam ein wesentliches äußeres Hindernis für das Gedeihen der Staatsseminare in Wegfall, daß nämlich auf jedem anderen Wege das Ziel der Anstellung im öffentlichen Lehramt an Volksschulen erheblich rascher zu erreichen war, als gerade auf dem vom Staate als regelrecht und ordnungsmäßig vorgezeichneten. — Auch an die Lehrerinnenbildung seine Hand zu legen, hinderte den Minister sein im Juli 1869 erfolgender Rücktritt. Mittelbar mußte allerdings auch in dieser Hinsicht das von ihm durchgebrachte Gesetz vom 10. April 1867 wirken, das für jede Gemeinde von 500 Seelen (statt 800, wie das Gesetz vom 15. März 1850 vorgeschrieben hatte), eine eigene Mädchenschule mit weiblichen Lehrkräften forderte. In der That hatten schon bisher mehrere Departements sich veranlaßt gesehen, ihre Normalkurse für Lehrerinnen zu ordentlichen Normalschulen umzugestalten. Dies fand in der Folge noch bei einer Anzahl weiterer Anstalten statt. — Es gab im Jahre 1865 in Frankreich für Lehrer: 76 Normalschulen, davon 69 (2840 Zöglinge) für Katholiken, 7 (285 Zöglinge) für Angehörige aller anerkannten Bekenntnisse, außerdem 7 Normalkurse (133 Zöglinge) und 24 Übungsschulen (écoles stagiaires; 71 Zöglinge); für Lehrerinnen: 11 Normalschulen, davon 8 unter geistlicher, 3 unter weltlicher Leitung (393 Zöglinge) und 58 Normalkurse, davon 8 verbunden mit weltlichen Schulen, 45 mit geistlichen Anstalten (808 Zöglinge). Es mag gleich hier vorab bemerkt werden, daß im nächsten Jahrzehnt die Zahl der Normalschulen für Lehrer sich auf 78, die für Lehrerinnen auf 19 erhöht hatte und neben den letzteren der Lehrerinnenbildung noch 63 Normalkurse dienten.

Obwol die Ereignisse von 1870 und 1871 die schon früher in Frankreich verbreitete Überzeugung lebhaft bestärkt hatten, daß auf dem Gebiete der Volksbildung von seiten des Staates erhebliche Anstrengungen notwendig wären, wenn Frankreich seinen Platz in der Welt mit Ehren behaupten wollte, und obwol der am 4. September 1870 zum Unterrichtsministerium gelangte Jules Simon, längst berühmt wegen seiner, diesem Gebiete gewidmeten schriftstellerischen und gemeinnützigen Thätigkeit, dieser Überzeugung wiederholt Ausdruck gab und im einzelnen die bessernde Hand anlegte, standen doch in den ersten Jahren bis zu Thiers' Sturze (1873) andere, dringendere Aufgaben und während der darauf folgenden Verwaltung des Marschalls Mac Mahon (1873 bis 1879) andere politische Interessen und Kämpfe im Vordergrunde. Der Minister Jules Ferry (zuerst Unterrichtsminister vom Februar 1879 bis November 1881) erwarb sich den Ruhm, wie nach verschiedenen anderen Richtungen hin, so auch in betreff der Lehrer- und Lehrerinnenbildung, die in allen liberalen Kreisen immer lauter auftretende Forderung einer kräftigen und durchgreifenden Verbesserung des Unterrichtswesens zu befriedigen. Von seinem großangelegten Entwurfe zur gründlichen Umgestaltung des gesamten Unterrichtswesens gelangte zuerst, 9. August 1879, das Gesetz über die Normalschulen für den Volksunterricht zur Annahme. Dieses bestimmte (Art. 1), daß innerhalb der Frist von 4 Jahren jedes Departement in Frankreich mit einer Normalschule für Lehrer und einer solchen für Lehrerinnen versehen sein sollte. Die Kosten fallen den Departements zur Last, denen jedoch aus der gleichzeitig eingerichteten allgemeinen Schulkasse des Staates auf 31 Jahre Vorschüsse bewilligt werden können. Nur in ganz besonderen Fällen kann durch Dekret des Präsidenten der Republik auf das Gutachten des Oberunterrichtsrates (Conseil

supérieur de l'instruction, gegründet mit der Université de France 1808, umgestaltet 1879), die Vereinigung benachbarter Departements zur gemeinsamen Unterhaltung ihrer Normalschulen fernerhin gestattet werden. Wie aus den obigen Zahlangaben erhellt, lag der Schwerpunkt dieser gesetzlichen Bestimmung auf dem Gebiete der Lehrerinnenseminare, da die Zahl der Lehrerseminare schon nicht mehr allzuweit hinter dem, was verlangt ward, zurückstand. In der That ist denn auch bezüglich der Lehrerinnenbildung durch das Ferrysche Gesetz ein ganz neues Leben hervorgerufen worden. Bei dem Nachdruck, mit dem diese ganze Angelegenheit behandelt worden, ist anzunehmen, daß inzwischen die gesetzliche Ordnung bereits hergestellt sein wird. Nach statistischen Angaben waren 1882 schon 40 und 1883 über 60 der fehlenden Anstalten begründet und in der Entwickelung begriffen. Durch das Gesetz vom 16. Juni 1881 über die Unentgeltlichkeit des Unterrichts in den öffentlichen Volksschulen ist auch der Unterricht und der Unterhalt der Zöglinge in den Normalschulen von allen Zahlungen befreit.

Auf diesen Voraussetzungen beruht das für den gegenwärtigen inneren Zustand der französischen Normalschulen maßgebende Dekret des Präsidenten über die Reorganisation der écoles normales primaires vom 29. Juli 1881, sowie diejenigen über Reglement, Zeitverwendung, Verteilung der Unterrichtsgegenstände und Studienprogramme der Normalschulen für Lehrer und für Lehrerinnen vom 3. August 1881. Aus beiden folgen hier die wichtigsten und für die Eigenart der französischen Staatsseminare bezeichnendsten Bestimmungen mit einigen kurzen Erläuterungen.

Nach Art. 1 des Dekrets vom 29. Juli 1881 unterstehen die Normalschulen dem Rektor (der Akademie) unter Oberaufsicht des Ministers des öffentlichen Unterrichts. Die Verfassung dieser Anstalten ist das unentgeltliche Internat; doch können die Normalschulen auf Vorschlag des Rektors und mit Billigung des Ministers halbe Kostgänger und Auswärtige (demi-pensionnaires et externes) gleichfalls umsonst aufnehmen (Art. 2). — Alljährlich stellt der Minister auf Vorschlag des Rektors und nach Vernehmen mit dem Departementalrat die Zahl der in den ersten Jahrgang aufzunehmenden Zöglinge (élèves-maîtres) fest (Art. 3). — Durch diese grundlegenden Bestimmungen ist der rein staatliche Charakter der Normalschulen anerkannt, während bis dahin die Seminare noch immer vorwiegend departementale Anstalten waren. Nur in denjenigen äußeren Fragen, die, wie die nach der Zahl der aufzunehmenden Bewerber, nach der Aufbringung der Kosten (worüber ein eigenes Dekret vom 2. August 1881) u. s. w., den Geschäftsbereich der departementalen Selbstverwaltung unmittelbar berühren, ist den Organen derselben eine gewisse Mitwirkung vorbehalten. — Die Dauer des Studienganges beträgt 3 Jahre (Art. 4). — Die nach vollbrachtem achtzehnten Lebensjahre auf der Normalschule verlebten Jahre gelten, wenn später der Zögling die Befähigung zum Lehramt wirklich erreicht, in jeder Hinsicht als Dienstjahre (Art. 5). — Mit jeder Normalschule ist eine Volksschule als Übungsschule (école annexe) verbunden, deren Direktor je nach der von ihm nachgewiesenen Lehrbefähigung dem Lehrerkollegium als Professor oder als Hilfslehrer (maître adjoint) angehört, ohne jedoch an der Aufsicht über die Zöglinge der Normalschule beteiligt zu sein. Mit den Normalschulen für Lehrerinnen ist außerdem eine Kleinkinderschule (école maternelle, salle d'asile) verbunden (Art. 6). — Der Unterricht in den Normalschulen für Lehrer wie für Lehrerinnen umfaßt außer der religiösen Unterweisung, die den Geistlichen der verschiedenen Bekenntnisse vorbehalten bleibt: 1) Unterricht in der Sittenlehre und in den Bürgerpflichten (instruction morale et civique); 2) Lesen; 3) Schreiben; 4) Französische Sprache und Grundzüge der französischen Litteratur; 5) Geschichte, vorzugsweise Geschichte Frankreichs bis zur Gegenwart; 6) Erdkunde, besonders Landeskunde Frankreichs; 7) Rechnen, metrisches System, bürgerliche Rechnungsarten, Grundbegriffe der Algebra und der Buchführung; 8) Raumlehre und Feldmessen (nur für künftige Lehrer); 9) Grund-

lagen der Naturlehre mit ihren wichtigsten Anwendungen; 10) Grundlagen der Naturgeschichte mit ihren wichtigsten Anwendungen; 11) Ackerbau (für künftige Lehrer), Haushaltung (für künftige Lehrerinnen), Gartenbau; 12) Zeichnen; 13) Gesang; 14) Turnen, für künftige Lehrer daneben militärische Übungen; 15) Handarbeiten (für künftige Lehrer), Nadelarbeiten (für künftige Lehrerinnen); 16) Pädagogik; 17) freigestellt: eine oder mehrere lebende Sprachen. — Auf Vorschlag des Direktors kann der Rektor die Einführung der Instrumentalmusik genehmigen und einzelnen Zöglingen anderweite nebenherlaufende Studien in oder außer der Anstalt gestatten (Art. 7). — Das Lehrpersonal (personnel enseignant) besteht aus dem Direktor der Normalschule, dem Direktor der Übungsschule, wenigstens 2 Professoren oder Hilfslehrern für die sprachlich-geschichtlichen und ebensovielen für die naturkundlich-mathematischen Fächer (au moins 2 professeurs ou maîtres-adjoints de l'ordre des lettres et autant de l'ordre des sciences; Art. 9). — Geistliche (ministres) der verschiedenen Kulte, zu denen die Zöglinge sich bekennen, werden der Normalschule in der Eigenschaft von Anstaltsgeistlichen (aumôniers) beigegeben. Sie werden vom Minister ernannt und wohnen außerhalb der Anstalt (A. 10). — Einer der Professoren oder Hilfslehrer verwaltet unter Aufsicht des Direktors den Haushalt als Ökonom der Normalschule. Nur dieser ist an der eigentlichen häuslichen Aufsicht über die Zöglinge beteiligt; so wenigstens nach einer späteren Abänderung des Dekrets vom 5. Februar 1884. Er allein wohnt mit dem Direktor im Seminar, wo jedoch beide eigenen Haushalt führen; in den Lehrerinnenseminaren wohnen der Regel nach auch die Hilfslehrerinnen. Der Ökonom hat wöchentlich 8—10 Stunden, die übrigen Lehrer 18—20, der Direktor der Übungsschule bis 30 Stunden Unterricht zu erteilen (Art. 11. 13. 15). — Der Inspektor der Akademie hat mindestens zweimal jährlich die Normalschulen zu besuchen. Der Direktor muß mindestens einmal im Monat dem Unterrichte jedes Lehrers beiwohnen und mindestens einmal im Vierteljahr das Lehrerkollegium zu eingehender Besprechung über die Angelegenheiten der Anstalt versammeln (Art. 16). — Sehr genau wird im IV. Titel (Art. 17—22) das bei der Aufnahme der Zöglinge zu beobachtende Verfahren geregelt. Zum Eintritt müssen dieselben am letztverwichenen 1. Januar das Alter von 15 Jahren zurückgelegt und dürfen in der Regel dasjenige von 18 Jahren nicht überschritten haben. Jeder Bewerber verpflichtet sich, im Falle der Aufnahme 10 Jahre (vgl. jedoch Art. 5; s. o.) dem öffentlichen Unterrichtswesen zu dienen oder die auf ihn verwendeten Bildungskosten zurückzuzahlen. — Nach dem über die Pflichten der Aufgenommenen handelnden Titel V (Art. 23—26) sind die Zöglinge der Normalschulen außer dem Aufnahmeverfahren noch 2 Prüfungen unterworfen, deren erste nach Ablauf des ersten Seminarjahres stattfindet und im Falle des Bestehens in Besitz des brevet élementaire de capacité setzt, während am Ende des Anstaltsbesuches durch deren zweite das brevet supérieur de capacité pour l'enseignement primaire zu erwerben ist (Art. 23). — Titel VI (Art. 27—36) beschäftigt sich mit der Überwachungskommission (commission de surveillance), die bei jeder Normalschule besteht. Sie setzt sich zusammen aus dem Rektor (der Akademie), wenn dieser persönlich den Vorsitz ausüben will, dem Inspektor der Akademie als seinem Vertreter und 6 vom Rektor ernannten Mitgliedern, deren 3 dem Departementalrat des betreffenden Departements angehören müssen. Diese Kommission hat sich vorwiegend mit den äußeren Angelegenheiten der Normalschule zu befassen, über die am Ende jedes Unterrichtsjahres, d. i. im Juli, der Direktor (welcher mit beratender Stimme an ihren Sitzungen teilnimmt) ihr einen ausführlichen Bericht erstattet; doch ist auch die Festsetzung des Anstaltsreglements, der Vorschlag des Anstaltsarztes und der Vorschlag der aufzunehmenden Zöglinge auf Grund der vorangegangenen Aufnahmeprüfung ihr vorbehalten. Sie berichtet in diesen inneren Angelegenheiten an den Rektor, in den äußeren durch den Rektor an den Präfekten, der seinerseits

das Erforderliche mit dem Generalrat festzusetzen hat. — Der letzte (VII.) Titel (Art. 31—41) endlich giebt die Grundlagen der inneren Verfassung und der häuslichen Zucht an. Religionsunterricht und Religionsübungen finden an den Tagen und Stunden statt, welche die Anstaltsgeistlichen im Einvernehmen mit den Direktoren ansetzen. Der Wunsch der Familienväter bezüglich der Teilnahme ihrer Kinder an diesem Unterrichte und an diesen Übungen wird jederzeit befragt und befolgt (Art. 31). — Alle Donnerstage wie alle Sonn- und Festtage werden die Zöglinge spazieren geführt (Art. 32). — Ferien giebt es zu Ostern 1½ Woche und im Hochsommer 7 Wochen (Art. 33). — Die Zöglinge zeigen sich bei Ausgängen und Spaziergängen in der vorgeschriebenen Uniform (Art. 35). — Strafen für die Zöglinge sind: a) Versagung des Ausgangs, verhängt vom Direktor; b) Rüge (réprimande) vor versammelten Zöglingen, verhängt je nach der Schwere des Vergehens vom Direktor, der Überwachungskommission, dem Akademieinspektor, dem Rektor; c) zeitweise Ausschließung (höchstens 15 Tage), verhängt vom Rektor auf Bericht der Kommission; d) endgiltiger Ausschluß, verhängt vom Minister auf Bericht des Rektors (Art. 36). — Übrigens darf der Direktor bei ernsten Vergehungen den Schuldigen sofort nach Hause schicken, indem er unverzüglich dem Rektor berichtet und die Kommission benachrichtigt (Art. 37). — Alle Vorschriften, bei denen die Normalschulen für Lehrerinnen nicht ausdrücklich erwähnt sind, finden sinngemäße Anwendung auch auf diese (Art. 38).

An dieses allgemeinere Dekret knüpfen die beiden Dekrete vom 3. August 1881 an, in welchen der Präsident der Republik das Leben und den Betrieb der Normalschulen für Lehrer und für Lehrerinnen eingehender regelt. Hier der grundlegende erste Teil (Art. 1—5), der bis auf die Stundenverteilung in beiden gleichzeitigen Dekreten wörtlich übereinstimmt:

Art. 1. Die Verwendung der Tage außer den Donnerstagen, Sonn- und Festtagen wird wie folgt für die écoles normales primaires geregelt: Wenigstens 8 Stunden sollen dem Schlafe zufallen. — Von den Tagesstunden sollen 6 ungefähr der Reinigung, den Mahlzeiten, der Erholung und körperlichen Übung gewidmet werden. — Besondere Arbeitsstunden, mindestens 5, sollen auf persönliche Arbeit, Lektüre und Vorbereitung für den Unterricht verwendet werden. — Unterricht soll nicht stattfinden am Sonntage und ebensowenig am Donnerstage nachmittags. Die Verwendung dieser Tage soll vom Direktor (der Leiterin) gemäß den Vorschriften der Art. 31, 32 und 33 des Dekrets vom 29. Juli 1881 geordnet werden (religiöser Unterricht und Spaziergänge!).

Art. 2. Die Zöglinge werden der Reihe nach in der Unterrichtspraxis geübt unter Leitung des mit der Übungsschule betrauten Lehrers, gemäß den Bestimmungen des Art. 6 des Dekrets vom 29. Juli 1881. — Die Zöglinge des ersten Jahrganges wohnen diesen Übungen bei, die Zöglinge des zweiten Jahrganges leisten die Dienste von Hilfslehrern; die des dritten Jahrganges können in engere Verbindung mit der Leitung der Klasse treten. — Die Zahl der der Übungsschule zu überweisenden Zöglinge richtet sich nach dem Bestande der Normalschule und wird unter dem Gesichtspunkte berechnet, daß jeder Zögling mindestens 20 Unterrichtstage im Jahre leistet. — Der Stundenplan der Normalschule wird so eingerichtet, daß die wichtigsten Lektionen außerhalb der Stunden fallen, welche die Zöglinge in der Übungsschule verbringen.

Art. 3. Die Zöglinge des dritten Jahrganges und während des zweiten Halbjahres die des zweiten Jahrganges werden häufig in der Schule oder im Seminarunterricht (soit en classe, soit dans les conférences) zum mündlichen Vortrage über jeden einzelnen Gegenstand des Lehrplanes angehalten. Unter Leitung ihres Lehrers geben sie Rechenschaft von einer Unterrichtsstunde, einer Lektüre, erklären ein französisches Lesestück, berichtigen

eine Arbeit, legen eine Unterrichtsfrage oder ein Ergebnis des Privatfleißes dar. — Die Zöglinge des dritten Jahrganges geben überdies der Reihe nach vor Lehrern und Mitzöglingen Lehrproben (leçons). Diese Übung findet namentlich Donnerstags oder Sonntags (!) statt. Die Lehrprobe dauert höchstens eine halbe Stunde. Sie behandelt einen unterrichtlichen oder einen methodischen Gegenstand, den der Zögling unter Genehmigung des Direktors auswählt. Sie giebt den Zöglingen Gelegenheit zu kritischen Bemerkungen, die von den Lehrern und vom Direktor ergänzt und berichtigt werden.

Art. 4. Der Direktor (die Leiterin) soll darüber wachen, daß der Unterricht der Normalschule in keinem seiner Teile seinem eigentlichen Ziele entfremdet werde. Er soll besonders darüber wachen, daß die einzelnen Lehrer nicht der Neigung nachgeben, ihre Zöglinge lediglich auf die Prüfungen vorzubereiten, sondern sich bemühen, diese mit allen dem Lehrer unerläßlichen geistigen und sittlichen Eigenschaften auszurüsten. — Er soll ihnen empfehlen, nicht nach Einzelheiten, Feinheiten und Merkwürdigkeiten zu haschen, die dem Unterricht der Normalschulen seine praktische und berufliche Eigentümlichkeit rauben würden. — Er soll sich überzeugen, daß die schriftlichen Arbeiten der Zöglinge sorgfältig berichtigt und beurteilt werden, und daß in allen Unterrichtsfächern den Prüfungen und Widerholungen die gehörige Zeit zukomme. — Er soll den Gebrauch der einseitig für die Prüfung berechneten Handbücher verbieten, ebenso den Mißbrauch des Diktierens, des Abschreibens, der ausgearbeiteten Hefte (des cahiers dits de mise au net), kurz jedes Verfahrens, das die mechanische Arbeit (travail machinal) ermutigen und die geistige Bemühung durch Gedächtniswerk zu ersetzen streben würde. — Er soll Sorge tragen, daß im Unterricht des Seminars wie in den Übungen der Schule dem Studium der Methoden und der für die Volksschule geeigneten Unterrichtsweisen ein breiter Raum zufalle. — Das Dekret für die Lehrerinnenseminare setzt hier noch hinzu: Endlich außerhalb der Schul- und Arbeitsstunden soll sie (die Direktrice) sich bemühen, die Zöglinge durch Ratschläge und praktische Anleitung in alles einzuweihen, was die Arbeiten und die Besorgung des Haushalts anlangt.

Art. 5. Die Verteilung der Unterrichtsgegenstände in den Normalschulen für Lehrer (für Lehrerinnen) wird nach Jahrgängen und Lehrfächern der folgenden Übersicht gemäß geregelt:

A. Normalschulen für Lehrer.

Lehrgegenstände:	Stunden in der Woche: I. Jahrgang	II. Jahrgang	III. Jahrgang	Bemerkungen:
Lehrgegenstände, die Vorbereitung erheischen:				
I. Sittenlehre und Bürgerpflichten .	2	2	1/2	III. Jahrgang: 1 St. wöchentlich während eines Halbjahres.
II. Pädagogik und Schulverwaltung .	1	1	1 1/2	III. Jahrgang: 2 St. in einem Halbjahre, 1 St. im zweiten.
III. Französische Sprache u. Litteratur	7	5	4	
IV. Geschichte	4	3	3	
V. Erdkunde	1	1	1	
VI. Arithmetik	2	3	3	
VII. Geometrie	1	2	3	
VIII. Physik	1/2	2	2	I. Jahrgang: 1 Stunde während eines Halbjahres.
IX. Chemie	1/2	1	1	Wie VIII; doch im anderen Halbjahre.
X. Naturgeschichte	1	1	2	
XI. Acker- und Gartenbau	—	2	1	
Zusammen (St. mit Vorbereitung):	20	23	22	

Lehrgegenstände:	Stunden in der Woche: I. Jahrgang	II.	III.	Bemerkungen:
Übertrag:	20	23	22	
Gegenstände, die keine Vorbereitung fordern:				
XII. Schreiben	3	1	—	
XIII. Zeichnen	4	4	4	
XIV. Gesang und Musik	2	2	2	
Insgesamt Unterrichtsstunden	29	30	28	
Unterricht in der Erholungszeit:				
XV. Turnen	3	3	3	
XVI. Acker- und Handarbeiten	4	4	4	
Freigestellter Unterricht:				
XVII. Lebende Sprachen	2	2	2	

B. Normalschulen für Lehrerinnen.

Lehrgegenstände:	Stunden in der Woche: I. Jahrgang	II.	III.	Bemerkungen:
Gegenstände, die Vorbereitung erheischen:				
I. Sittenlehre und Bürgerpflichten	1	1	1	
II. Pädagogik und Schulverwaltung	1	1	1	
III. Französische Sprache u. Litteratur	6	5	4	
IV. Geschichte	4	3	3	
V. Erdkunde	1	1	1	
VI. Arithmetik	3	3	3	
VII. Physik	—	1/2	1	II. Jahrgang: 1 Stunde während eines Halbjahres.
VIII. Chemie	—	1	1/2	III. Jahrgang: 1 Stunde während eines Halbjahres.
IX. Naturgeschichte	1	1	1 1/2	III. Jahrgang: 2 St. während des einen, 1 während d. andern Halbj.
X. Haushaltung u. Gesundheitslehre	—	1/2	1	II. Jahrgang: 1 Stunde während eines Halbjahres.
Zusammen (St. mit Vorbereitung):	17	17	17	
Gegenstände, die keine Vorbereitung fordern:				
XI. Schreiben	3	1	—	
XII. Näharbeiten	3	3	3	
XIII. Zeichnen	4	4	4	
XIV. Gesang und Musik	2	2	2	
Insgesamt Unterrichtsstunden	29	27	26	
Unterricht in der Erholungszeit:				
XV. Turnen	2	2	2	
XVI. Pflanzenbau und Gartenpflege	2	2	2	
Freigestellter Unterricht:				
XVII. Lebende Sprachen	2	2	2	

Wie aus dem Vorstehenden erhellt, findet in den französischen Normalschulen unmittelbar die religiöse Unterweisung ebensowenig einen Platz, wie dies in der modernen Volksschule Frankreichs der Fall ist. Andrerseits ist aber vorgesorgt, daß, wenn beide Teile mit gutem Willen einander entgegen kommen, ein leidliches Verhältnis zwischen Kirche und Staat auch auf diesem besonderen Gebiete sich herausstellen kann. Die hierauf bezüglichen Stellen der Dekrete vom 29. Juli und vom 3. Aug. 1881 sind oben durch den Druck hervorgehoben worden. Man bietet der Kirche für ihre Arbeit an den jungen Leuten den Sonntag und den halben Donnerstag als wesentlich ihr gehörig an und kommt außerdem durch Ernennung eigener Anstaltsgeistlicher und Religionslehrer entgegen. Das Haupthindernis des Einvernehmens liegt aber darin, daß der Staat der Kirche nicht das ganze Gebiet überläßt, welches diese mit ihrer religiösen Unterweisung zu umfassen und anzubauen gewohnt ist, sondern in der Instruction morale et civique ein bedeutendes Stück desselben in eigenen Anbau genommen hat. Dies ist zugleich der Punkt, in welchem das ganze französische Unterrichtssystem und namentlich auch die Erziehung der Lehrer und Lehrerinnen, so sehr im übrigen der deutsche Einfluß darin zu erkennen, uns Deutsche am fremdesten und im ganzen gewiß am mindesten sympathisch berührt. Mit den Lehrbüchern für dies neue Fach nicht bloß des leidenschaftlichen Freiheitsmannes Paul Bert, sondern auch des besonneneren, wissenschaftlichen und nicht eigentlich antikirchlichen Jules Simon glaubt man sich in die Zeiten eines Basedow und Bahrdt zurückversetzt, zu denen in Deutschland niemand zurückzukehren verlangt. Ob auch aus diesen neueren, französischen Versuchen nach Abstoßung der Ecken und Auswüchse die Pädagogik mit der Zeit einen bleibenden Gewinn haben wird, wie aus den ähnlichen Unternehmungen Rousseaus und seiner deutschen Jünger, ist hier nicht der Ort zu untersuchen. Die Neuheit des Gegenstandes im Lehrplan der Seminare wird die wörtliche Mitteilung des diesen betreffenden Abschnittes aus dem Programm der Normalschule für Lehrer willkommen erscheinen lassen:

Art. 6. — „Die Programme des Unterrichtes in den Normalschulen für Lehrer werden wie folgt festgesetzt: I. Sittenlehre und Bürgerpflichten. Erster Jahrgang (2 Stunden wöchentlich): Grundbegriffe der Psychologie und theoretischen Sittenlehre. Grundbegriffe der Psychologie: Allgemeine Idee der Psychologie in ihrer Anwendung auf Sittenlehre und Erziehungslehre; erfahrungsmäßige Beschreibung der menschlichen Fähigkeiten. — Physische Thätigkeit: Bewegungen, Triebe, körperliche Gewohnheiten. — Physische Empfindung (sensibilité): Lust und Schmerz; die Sinne: innerer und äußerer Sinn; Bedürfnisse, Begehrungen. — Erkenntnis: Bewußtsein und äußere Warnehmung; Gedächtnis und Einbildung; Abziehung (abstraction) und Verallgemeinerung; Urteil und Folgerung; leitende Grundsätze des Verstandes. — Moralisches Gefühl (sensibilité): Familiengefühle (sentiments); gesellige und patriotische Gefühle; Gefühl für das Wahre, Schöne, Gute; religiöse Gefühle. — Wille: Freiheit, Gewöhnung. — Abschluß der Psychologie: Zweiheit der menschlichen Natur; Geist und Körper; tierisches Leben, geistiges und sittliches Leben. — Theoretische Sittenlehre; Grundsätze. Einleitung: Gegenstand der Sittenlehre. — Sittliches Bewußtsein (Gewissen): Ahnende Unterscheidung (discernement instinctif) von Gut und Böse; Entwickelung derselben durch Erziehung. — Freiheit und Verantwortlichkeit: Voraussetzungen der Verantwortlichkeit, deren Stufen und Grenzen. — Nötigung (obligation) und Pflicht: Grundzüge des Sittengesetzes; Unzulänglichkeit der Selbstliebe (interêt personnel) als Grundlage der Sittlichkeit. Unzulänglichkeit des Gefühls als einzigen Grundsatzes der Sittlichkeit. — Das wahre Gute (le bien) und die reine Pflicht: Persönliche Menschenwürde (dignité de la personne humaine). — Recht und Pflicht: Ihre gegenseitigen Beziehungen; verschiedene Pflichten: Pflichten der Ge-

rechtigkeit und Pflichten der Liebe. Tugend. — Bürgschaften der Sittlichkeit: Beziehungen zwischen Tugend und Glück. Persönliche Bürgschaft: sittliche Genugthuung und Gewissensbisse. Gesellige Bürgschaften. Überirdische Bürgschaften (sanctions supérieures): Zukünftiges Leben; Gott.

Zweiter Jahrgang (wöchentlich 2 Stunden): Praktische Sittenlehre; Anwendungen. Persönliche Pflichten: Ihre Begründung. Hauptformen der Selbstachtung: persönliche Tugenden (vertus individuelles) (Mäßigkeit, Besonnenheit, Tapferkeit, Achtung der Wahrheit, des gegebenen Wortes, persönliche Würde; dignité personnelle). — Allgemeine Pflichten des geselligen Lebens: Beziehungen der Personen unter einander. — Pflichten der Gerechtigkeit: Achtung der Person in ihrem Leben; Verdammung des Totschlags, Prüfung wirklicher oder vorgeblicher Ausnahmen: rechtmäßige Notwehr. — Achtung der Person in ihrer Freiheit: Sklaverei, Leibeigenschaft, Freiheit Minderjähriger, Beamteter. — Achtung der Person in ihrer Ehre und ihrem Rufe: Verleumdung, Afterrede; — in ihrem Meinen und Glauben: Unduldsamkeit; — in ihren geringeren Angelegenheiten, in allen ihren Gefühlen: kleine Ungerechtigkeiten aller Art; Neid, Angeberei ꝛc. — Achtung der Person in ihren Gütern: Recht des Eigentums; Heiligkeit der Zusagen und der Verträge. — Liebespflichten: Verbindlichkeit zur Verteidigung solcher, die an Leben, Freiheit, Ehre, Gütern bedroht sind. Wolthätigkeit im besonderen Sinne. Hingebung und Aufopferung. Pflichten der Güte gegen die Tiere. — Familienpflichten: Gegenseitige Pflichten der Verwandten; Pflichten der Kinder gegen ihre Eltern; der Kinder unter einander. Familiensinn (sentiment de famille). — Berufspflichten: Berufsarten der Kunst und Wissenschaft, des Beamtenstandes, im Gebiet des Gewerbes, des Handels, Angestellter und Brotherren ꝛc. — Bürgerpflichten: Das Vaterland; der Staat und die Bürger. Grundlagen der Staatsgewalt. Verfassung und Gesetze. Strafrecht. Pflichten der einfachen Bürger: Gehorsam gegen die Gesetze; Abgaben; Kriegsdienst; Abstimmung; Schulpflicht. Pflichten der Regierenden. — Gegenseitige Pflichten der Nationen: Völkerrecht. — Religiöse Pflichten und diesen entsprechende Rechte: Freiheit der Gottesdienste. Bedeutung (rôle) des religiösen Gefühls für die Sittenlehre. — — Anwendung der Grundsätze der Psychologie und der Sittenlehre auf die Erziehung.

Dritter Jahrgang (etwa 15 Stunden): Bürgerlicher Unterricht (Instruction civique). Allgemeine Grundsätze. Geschichtliches: Ursprung unseres öffentlichen Rechts: 1789. 1848. 1875. — Die Volkssouveränetät (souveraineté nationale): Ihre Rechtmäßigkeit (légitimité). Ihre Grenzen: Gewissensfreiheit, Freiheit der Person; Eigentum; Wohnsitz. — Ihre Ausübung: allgemeines Stimmrecht, beschränkte Stimmabgabe, mittelbare Wahlen (suffrages à plusieurs degrés). Wähler, Wählbare, Abstimmung. — Ihre Träger (agents): Gesetzgebende, ausführende, richterliche Gewalt; deren gegenseitige Beziehungen. — Der Staat. Die Verfassung: Der Präsident der Republik, der Senat, die Kammer der Abgeordneten. Arten der Ernennung; Zuständigkeit. — Gesetzgebung. Das Gesetz (im engeren Sinne): Achtung vor dem Gesetz. Gerichtswesen: Der Kassationshof, Gerichtshöfe für bürgerliches und für Strafrecht; Verwaltungsgerichtshöfe; Militärgerichtshöfe. Universitätsgerichtshöfe. Die öffentliche Gewalt. Belagerungszustand in Friedens- und in Kriegszeiten. — Erlasse und Verordnungen (décrets et arrêtés ministeriels) der Minister. Staatsrat; Oberunterrichtsrat. — Der Kriegsdienst als allgemeine Pflicht (le service militaire obligatoire): gegenwärtige Arten, diesem zu genügen. Schulpflicht. — Steuerwesen. Dessen Berechtigung; Gleichheit in Hinsicht der Steuern. Verschiedene Formen der Steuern; Arten der Ausschreibung und Beitreibung. Staatsschuld und Staatsrente. — Zustandekommen des Budgets: Einnahmen und Ausgaben. Die Ausgaben; deren Verteilung: Regierung und Kammern,

Verteidigung des Vaterlandes, Gerichtswesen, öffentlicher Unterricht, öffentliche Arbeiten, Vertretung nach außen. Die Beamten: Die verschiedenen Ministerien; allgemeine Einrichtung der Hauptzweige des öffentlichen Dienstes. — Die Kulte: Beziehungen zwischen Kirchen und Staat. — Das Departement. Der Präfekt: dessen Zuständigkeit; der Präfekturrat. Der Generalrat: Art der Erwählung; Zuständigkeit. Das Budget des Departements: Departementsgebäude, -Straßen, -Wege, -Kanäle ꝛc. Volksschule. — Der Departementalrat: Delegationen der Kantone. — Der Kreis (Arrondissement): der Unterpräfekt, der Kreisrat. — Der Kanton. — Die Gemeinde. Der Gemeinderat (conseil municipal): Art der Wahl, Zuständigkeit. Der Maire, die Beigeordneten (adjoints). Das Gemeindebudget: Volksschule; Gemeindebauten; Land- und Feldwege (chemins vicinaux et ruraux) u. s. w. Beihilfen des Departements und des Staates. Auch sollen die Zöglinge in den Grundzügen der Registerführung für den Zivilstand und der Gemeindeschreiberei (écritures de la mairie) unterwiesen werden. — — Grundbegriffe der Staatswirtschaft (économie politique). Quellen des Reichtums. Die Faktoren der Gütervermehrung (agents de la production): Rohstoff, Arbeit, Sparsamkeit, Kapital, Eigentum. Umlauf und Verteilung der Reichtümer. Umsatz, Geld, Kredit, Lohn, Zins. Verbrauch des Reichtums; Arten des fruchtbaren und des unfruchtbaren Verbrauches (consommations productives et improductives); die Frage des Luxus; Staatsausgaben, Steuern, Staatshaushalt (Budget)." —

Für die Lehrerinnenseminare ist der Gang des Unterrichts der Hauptsache nach derselbe; nur wird weniger in die Einzelheiten der Staats- und der Gemeindeverwaltung eingegangen. — Nur kurz mögen hier noch die Hauptstichworte aus dem Programm für den Unterricht in der Pädagogik hervorgehoben werden, aus denen der eigentümliche, von dem preußischen mehrfach abweichende, dagegen dem sächsischen näher stehende Stufengang dieses Unterrichtes hervorgeht. Die merkwürdig geringe Stundenzahl, die für diesen Unterricht ausgeworfen ist, wird bereits jedem Leser aufgefallen sein:

II. Pädagogik (pédagogie) und Schulverwaltung: I. Jahrgang (1 Stunde): Physische, geistige (intellectuelle) und sittliche Erziehung. — II. Jahrgang (1 Stunde): Die Schule: gemeinsame Erziehung und Unterweisung. Pädagogische Organisation (Klassen, Lehrpläne, Zeitverteilung. Unterrichtsformen: Anschauung; Darlegung; Fragen; mündliche Übungen; schriftliche Arbeiten und deren Berichtigung; Schulspaziergänge. Besondere Verfahrungsweisen in den einzelnen Unterrichtsfächern). Prüfungen. Zucht. — III. Jahrgang (2 Stunden in einem, 1 im anderen Halbjahre): Geschichte der Pädagogik. Schulverwaltung: Gesetzgebung und Verwaltung. Volksschulen. Mutterschulen. Nebenanstalten der Schule (annexes de l'école: Schul- und Volksbibliotheken, Fortbildungs- und Lehrlingsschulen; öffentliche Vorträge; Schulmuseen; Schulkassen; Schulsparkassen; Werkstätten für Handfertigkeit; Turnwesen). Die Lehrer: Rechte, Pflichten, Vorgesetzte derselben u. s. w.

Da der Unterricht in der Pädagogik mit der Instruction morale et civique meistens in der Hand des Direktors vereinigt ist, hat man wol darauf gerechnet, daß beide einander ergänzen, und daß dadurch eine bedeutende Ersparnis an Zeit eintreten wird. Nach deutschen Begriffen würde es sich empfehlen, das Wesentlichste des letzteren Unterrichts teils im Religionsunterricht, teils im Geschichtsunterricht und in der Landes (Erd-)kunde abzuhandeln und den Rest ganz in die Pädagogik zu übernehmen, die dann aber in Bezug auf die Stundenzahl weit reichlicher zu bedenken wäre. —

Vielleicht wird die weitere Entwickelung des Seminarwesens in Frankreich in diesen oder einen ähnlichen Weg einlenken. Wie dieselbe sich aber gestalten möge, immer muß die wesentlich verbesserte äußere Ausstattung und die von

Jahr zu Jahr sich mehr geltend machende, innere und äußere Hebung des Seminarlehrerstandes ihr wesentlich zu gute kommen. In dieser Hinsicht ist noch anzumerken, daß die Seminarlehrer sich für ihr Amt durch eine besondere Prüfung ausweisen müssen, und daß für die Heranbildung geeigneter Kräfte zum Seminardienst in Frankreich 2 neue Bildungsanstalten ins Leben gerufen worden sind. Die Notwendigkeit, namentlich für die Lehrerinnenbildung in kurzer Zeit eine große Zahl geeigneter Lehrkräfte herbeizuschaffen, führte zuerst auf den Gedanken, eine höhere Normalschule zur Ausbildung von Lehrerinnen (École normale primaire supérieure d'institutrices) zu begründen; was denn bereits 1880 in La Rose-Fontenay geschah. Die ersten dort angestellten Versuche ermutigten dazu, auf diesem Wege weiter fortzuschreiten, und so ward am 30. Dezember 1882 vom Präsidenten unter Gegenzeichnung des Ministers Duvaux die Errichtung einer École normale supérieure d'enseignement primaire zu St. Cloud angeordnet und gleichzeitig für beide Anstalten eine Aufnahmeordnung erlassen. Beide Anstalten gewähren durch zwei Jahre freien Unterricht und 40 Zöglingen auch freien Unterhalt. Sie sind bestimmt, solche junge Leute aufzunehmen, die ihre Studien an einem Seminar oder an einer höheren Unterrichtsanstalt abgeschlossen und ein gutes brevet supérieur d'enseignement primaire oder ein diplôme de bachelier ès lettres ou ès sciences (Reifezeugnis eines Gymnasiums oder Realgymnasiums) oder ein diplôme de bachelier de l'enseignement secondaire spécial (Reifezeugnis einer höheren Gewerbe- oder Fachschule) erworben haben. Eine Wettbewerbung mit schriftlichen und mündlichen Leistungen soll dafür sorgen, daß nur die bestausgerüsteten Ansucher wirklich aufgenommen werden. Die Anstalten selbst zerfallen in eine Abteilung für sprachlich-geschichtliche und eine solche für mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer (section de lettres, section de sciences), denen die Vorträge über Psychologie, Moral und Nationalökonomie, sowie Staatswissenschaft, neueste Geschichte, Schulrecht und Schulverwaltung gemeinsam sind. Sie ähneln also nahe dem Oberseminar in Budapest, von dem oben die Rede war, und verwirklichen den Gedanken eines „Seminars für Seminarlehrer", der vor Jahren auch in Deutschland viel besprochen und namentlich von Dr. Kehr als Caeterum-censeo öfters auf den Seminarlehrertagen vorgebracht und verfochten ward. Mit den Erfolgen erklärt man sich in Frankreich sehr zufrieden. Auch andere Mittel sind dort in den letzten Jahren freigebig aufgewandt, um die Bildung der Seminarlehrer zu fördern; namentlich sind viele derselben vom Ministerium auf Reisen ins Ausland gesandt, wo dieselben, meist des Deutschen wol kundig, fleißig beobachten und sammeln. Die jährlichen Gehälter der Seminardirektoren, -Lehrer u. s. w. sind durch das Dekret vom 30. Juli 1881 in folgender Weise geregelt: L e h r e r s e m i n a r e: Direktoren (neben Wohnung) 4000 bis 5000 Franken, Professoren (ohne Wohnung) 2500—3100 Franken, wozu für den Ökonomen noch 500 Franken neben Wohnung kommen; Hilfslehrer: 2200 bis 2800 Franken. — L e h r e r i n n e n s e m i n a r e (durchweg neben Wohnung): Leiterinnen 3000—4000 Franken, Professorinnen 1700—2400 Franken, Hilfslehrerinnen 1400 bis 2100 Franken. Falls ausnahmsweise die Lehrerinnen auswärts wohnen, erhalten sie eine Zulage von 500 Franken. Die Anstaltsgeistlichen (Nebenamt) beziehen 1000 bis 1500 Franken.

Erheblich jünger noch als in Frankreich ist das staatliche Seminarwesen in **Italien.** Vor 1860 gab es ein solches anscheinend überhaupt nur im Königreich Sardinien. In Piemont wurde die erste derartige Anstalt 1844 unter dem Einfluß des Mantuaners Ferrante Aporti errichtet, und die wenig später gegründete Società d'Instruzione richtete ihre anregende Wirksamkeit namentlich auch auf eine bessere Heranbildung der Lehrer an den Volksschulen. 1845 verband man mit der Universität Turin eine Abteilung für Pädagogik zur Vorbereitung von Seminarlehrern und legte gleichzeitig den Provinzen die Pflicht auf, durch methodische Kurse von zu-

nächst einvierteljähriger Dauer der Bildung der Lehrer nachzuhelfen, aus denen 1853 einjährige, durchs Schulgesetz vom 20. Juni 1858 zwei- und dreijährige Normalschulen (Scuole normali) wurden. Dieses Gesetz ward 13. November 1859 mit geringen Abänderungen auf den erweiterten Umfang des Königreichs Italien übertragen. Nach demselben gab es und giebt es in Italien teils Staats- und Provinzialnormalschulen, teils städtische und private „Lehrerschulen", welche dem Zwecke der Lehrerbildung dienen und meistens vom Staate durch Geldbeihilfen unterstützt werden. Jene hatten einen Lehrgang von 2 Jahren für die, welche das Lehrerzeugnis niederes Grades erwerben wollten, und einen dreijährigen Lehrgang für die, welche auf das höhere Lehrerzeugnis rechneten. Die öffentlichen und privaten Magistralanstalten schlossen sich mehr oder weniger eng dem Lehrplan für Erwerbung des niederen Zeugnisses an, weshalb unter ihnen noch ein Unterschied zwischen Scuole pareggiate und non pareggiate gemacht wird. Nimmt man hinzu, daß auch der Staat noch Lehrerschulen (scuole magistrali) geringerer Art, lediglich für Landschulen unterhielt, und daß manche Seminare mit Vorbereitungsklassen verbunden waren, so kommt ein ziemlich buntes Bild heraus, das dem Fernerstehenden die Beurteilung wesentlich erschwert. Das Gesetz vom 16. Juli 1877 über den obligatorischen Unterricht suchte die Lehrerbildungsanstalten einheitlicher zu gestalten, und bald darauf wurde für sie auf Grund dieses Gesetzes ein neuer Lehrplan (29. Januar 1878 und 30. September 1880) festgestellt, der sich von dem älteren namentlich auch dadurch unterschied, daß die religiöse Vorbildung der Lehrer ganz der Kirche überlassen ward. Nach statistischen Angaben vom Jahre 1883 gab es demgemäß: 1) Staatliche Normalschulen: 48 mit 5015 Zöglingen, unter denen 760 männliche in 21 Lehrerseminaren und 4255 weibliche in 27 Lehrerinnenseminaren waren, und zwar unter den letzteren 1381 in den Vorklassen, 2874 in den Normalklassen; 2) staatliche Landlehrerschulen: 19 mit 525 Zöglingen, davon 332 in 12 Anstalten weiblich; 3) anerkannte (gleichgestellte) Gemeindeanstalten: 20 (1602 Z.), davon 12 mit 1082 Zöglingen für Lehrerinnen; 4) nichtanerkannte derartige Anstalten: 9 mit 485 Zöglingen, davon 7 mit 435 für das weibliche Geschlecht; 5) Privatanstalten: 15 mit 604 Zöglingen, davon 14 mit 576 Zöglingen weiblich. Von den insgesamt 111 Anstalten waren demnach 72 mit 6912 Zöglingen der Ausbildung von Lehrerinnen und nur 39 mit 1319 Zöglingen der Ausbildung männlicher Lehrer gewidmet. Inzwischen sind durch Gesetz vom 28. Juni 1882 zwei Seminare für höhere Mädchenschulen (Istituti superiori femminili di magistero) zu Rom und Florenz begründet worden, in denen Bewerberinnen, die das Zeugnis als Lehrerinnen für Volksschulen besitzen oder sonst entsprechende Vorbildung nachweisen, sich binnen 4 Jahren für den höheren Mädchenunterricht befähigen können, und zwar entweder für Pädagogik (Lehrerinnenseminare), für Italienisch, Geschichte und Geographie oder für fremde Sprachen. — Ferner ist für die Normalschulen am 21. Juni 1883 ein neues Reglement erflossen, welches die Bezeichnung „Lehrerschulen" ganz aufgiebt und alle Anstalten auf die zwiefache Grundform der niederen und der höheren Normalschule zurückführt. Die scuole normali inferiori bilden nur für die einfache Lehrbefähigung in 2 Jahren vor, die scuole normali superiori daneben durch ein drittes Schuljahr auch für das höhere Zeugnis. Alle Anstalten der niederen Art für jedes der beiden Geschlechter müssen nunmehr einen zweijährigen Vorkursus haben, in den die weiblichen Zöglinge mit 13, die männlichen mit 14 Jahren eintreten. Als Übungsschule dient den Oberseminaren eine mehrklassige Gemeindeschule, den Unterseminaren eine einklassige Freischule. Ein Internat (convitto) kann mit jedem Seminar verbunden werden. Auch die Lehrerinnenseminare stehen, abweichend von der französischen Einrichtung, unter männlicher Leitung; jedoch wird dem Direktor derselben eine Lehrerin beigegeben, welche besonders mit Überwachung der Zucht und Sitte in der Anstalt betraut ist. Die Provinzen haben das Recht, auf ihre Kosten Unterseminare für

Lehrer und für Lehrerinnen einzurichten, welche die Staatsregierung, falls sie sich den staatlichen Anordnungen in allen Stücken fügen, als öffentliche anerkennt. Der Lehrplan in den italienischen Normalschulen gestaltet sich nach dieser neuesten Festsetzung wie folgt:

Lehrgegenstände:	Vorklassen: I. Jahrgang	Vorklassen: II. Jahrgang	Unterseminar: I. Jahrgang	Unterseminar: II. Jahrgang	Oberseminar: III. Jahrgang
1. Pädagogik	—	—	2	3	2
2. Italienisch	9	9	6	5	5
3. Arithmetik, Rechnungswesen, Geometrie	3	3	2	2	2
4. Naturkunde und ihre Anwendungen	2	2	3	3	4
5. Vaterländische Geschichte	2	2	2	2	2
6. Geographie	2	2	1	1	1
7. Bürgerrechte und -Pflichten	—	—	1	1	1
8. Zeichnen	2	2	2	2	2
9. Schreiben	2	2	2	2	1
10. Turnen	2	2	2	2	2
11. Gesang	1	1	1	1	1
12. Übungen in der Schule	—	—	3	4	5
13. Weibliche Handarbeiten	2	2	2	2	2
Insgesamt	25 (27)	25 (27)	27 (29)	28 (30)	28 (30)

In **Spanien** waren bereits verschiedene Versuche, die Bildung des Lehrerstandes durch staatliche Prüfungen zu sichern und zu heben, seit 1771 vorausgegangen, als im Beginn des Jahrhunderts der Principe de la Paz Don Manuel Godoy, Herzog von Alcudia, den Anlauf nahm, das Volksschulwesen von Grund aus neu zu gestalten. Nach gründlicher Prüfung verschiedener pädagogischer Systeme entschied die Regierung sich für Pestalozzis Methode und errichtete 1806 eine Musterschule in Madrid, welche diese pflegen und in Spanien verbreiten sollte. Allein die politischen Unruhen ließen weder dies Unternehmen zum Gedeihen kommen, noch den ein Jahrzehnt später von einer Gesellschaft angesehener Spanier mit königlicher Unterstützung angestellten Versuch, der Volksbildung durch Einführung des wechselseitigen Unterrichts nach englischem Vorbilde aufzuhelfen. Erst unter der Staatsleitung des aus eigener Praxis im Unterrichtswesen erfahrenen Herzogs von Rivas ward (1836), ein Schulgesetz ausgearbeitet, dessen Grundzüge nach Rivas' Sturz 1838 als „Studienplan" Gesetzeskraft erlangten. Dieser Plan bestimmte im Anschluß an das französische Gesetz von 1834, daß jede Provinz allein oder in Gemeinschaft mit Nachbarprovinzen eine escuela normale zur Ausbildung der Volksschullehrer begründen und unterhalten sollte. Die Normalschule zu Madrid sollte gleichzeitig „Centralnormalschule" sein und Lehrer für die Normalschulen bilden. Diesen Anstalten zeigten auch die nachfolgenden Verwaltungen Esparteros und Narvaez' besondere Fürsorge; unter dem letzteren erschien im Oktober 1843 ein Reglement, das jedoch 1849 durch königliche Verordnung abgeändert ward. Nach den königlichen Erlassen vom 30. März und 15. Mai 1849 sollten außer der Centralanstalt zu Madrid 9 obere Normalschulen in den 9 Universitätsbezirken als Internate und 22 Elementarseminare in den Provinzen bestehen.

Das Unterrichtsgesetz vom 9. September 1857 kehrte zu den älteren Vorschriften zurück. Es bestimmt (Art. 109—114), daß jede der 49 Provinzen auf ihre Kosten in der Provinzialhauptstadt eine Normalschule unterhalten soll, die sich der bestausgestatteten Gemeindeschule des Orts zu praktischen Übungen für ihre Zöglinge zu bedienen hat. Die Centralanstalt zu Madrid unterhält der Staat unter anteiliger Mitwirkung der Provinz und der Stadt Madrid. Auch die Begründung von Lehrerinnenseminaren, sowie die Bezeichnung von Musterschulen, an denen sich Lehramtsbewerberinnen durch zweijährige Praxis vorbilden können, nahm das Gesetz in Aussicht. Dieses Gesetz ist seinem wesentlichen Inhalte nach noch heute giltig. Nach der amtlichen Statistik war der Bestand des spanischen Seminarwesens im Dezember 1880 folgender: Lehrerseminare (Escuelas normales): 47, davon hatten 39 zweijährigen, 6 dreijährigen, 2 (Barcelona und Madrid) vierjährigen Lehrgang. Jede dieser Anstalten hatte neben dem Direktor 2—4 Lehrer (Professoren), denen noch Lehrer und Hilfslehrer der Übungsschule und ein Anstaltsgeistlicher, zugleich Lehrer der Religion und Moral, als außerordentliche Mitglieder der Lehrerkollegien hinzutraten. Gesamtzahl der Zöglinge: 1018. — Lehrerinnenseminare: 29, davon 1 mit einjähriger, 16 mit zweijähriger, 12 mit dreijähriger Lehrzeit. Die 1882 angeordnete Erweiterung der weiblichen Centralnormalschule zu Madrid um ein viertes Unterrichtsjahr ist bereits 1884 wider aufgehoben worden. Gesamtzahl der Zöglinge in den Lehrerinnenseminaren (1880): 1829. Die Internatsverfassung, welche vordem bei einer Reihe von Lehrerbildungsanstalten bestand, ist durch das Gesetz vom 9. September 1857 beseitigt worden.

Widerholt wurde auch in **Portugal** vergeblich angesetzt, bevor um die Mitte unseres Jahrhunderts endlich die wirkliche Begründung eines staatlichen Schulwesens, wenigstens in seinen Grundzügen, gelang. In den Reformen des Markgrafen von Pombal (1757—1777) fanden bereits staatliche Volksschulen (450), aber noch keine eigentliche Lehrerbildungsanstalten eine Stätte. Seit dem Jahre 1824 machte man auch in Portugal auf englische Anregung hin den Versuch, dem Volksschulwesen und der Lehrerbildung durch den wechselseitigen Unterricht zu Hilfe zu kommen. 1835 wurde ein liberales Schulgesetz angenommen und 1836 in gemäßigtem Sinne abgeändert, das aber weder in der einen noch in der anderen Fassung zur wirklichen Geltung kam. Erst 1844 erschien das Schulgesetz, das den Grund zu wirksamen Fortschritten im Unterrichtswesen legen sollte. Es erneuerte die Vorschrift von 1835, daß für die Bildung der Lehrer durch Gründung von Normalschulen gesorgt werden sollte. Einstweilen blieb es jedoch bei der Gründung einer solchen Anstalt in Lissabon, die, 1868 aufgehoben und 1869 hergestellt, noch heute besteht. 1863 trat ihr eine Normalschule für Lehrerinnen zur Seite. Im Jahre 1876 wurde eine Normalschule in Angra do Heroismo, der Hauptstadt der Insel Terçeira (Azoren), eröffnet, eine Anstalt der Provinz, die der Staat unterstützt. 1882 kam ein Lehrerseminar in Porto, der Hauptstadt der Provinz Entre Douro e Minho, hinzu. Inzwischen ist aber durch ein neues Gesetz über das Volksschulwesen vom 2. Juli 1878 eine wesentliche Vermehrung der Normalschulen (escolas normales) verfügt worden, nach welchem künftig in Lissabon und Porto je 2 höhere Normalschulen, 1 für Lehrer und 1 für Lehrerinnen, und außerdem in den Provinzen mindestens 10 niedere Normalschulen für beide Geschlechter bestehen sollen. Inwieweit diese Vorschrift gegenwärtig ausgeführt worden ist, kann hier nicht angegeben werden. Bis zum Unterrichtsjahre 1883/84 war nach den Angaben in Buissons Dictionnaire de pédagogie und dem Artikel P. in diesem Werke nur der oben angegebene Bestand vorhanden. Für die nach dem Gesetze von 1878 mit teilweisem Internat einzurichtenden Anstalten ist 28. Juli 1881 folgender Lehrplan vorgeschrieben, der in seiner Gesamtheit für die höheren, in seinen beiden ersten Jahrgängen für die niederen Normalschulen gilt:

Gegenstand des Unterrichts (eingerechnet die Übungen in der Schule):	A. Lehrer: I.	II.	III.	B. Lehrerinnen: I.	II.	III.
	Jahrgang.			Jahrgang.		
1. Lesen und Vortrag von Prosa und Poesie	3	2	2	3	2	2
2. Portug. Grammatik. Mündl. u. schriftl. Darstellung	4	3	3	4	3	3
3. Arithmetik, gesetzliche Maße, Algebra	5	4	2	4	3	1
4. Geometrie und ihre gebräuchlichen Anwendungen	3	3	3	2	2	2
5. Geographie, Chronologie, Geschichte	3	3	4	2	2	3
6. Sittenlehre und biblische Geschichte, besonders des Neuen Testaments	1	1	1	1	1	1
7. Pädagogik, Methodik, Volksschulrecht	3	3	4	2	2	3
8. Zeichnen (B. Mit Anwendung auf weibl. Arbeiten)	2	3	2	3	3	2
9. Schreiben	2	2	1	2	1	1
19. Naturkunde	3	3	4	2	2	3
11. A. Ackerbau und Volkswirtschaft. B. Gartenbau und Hauswirtschaft	2	2	2	2	2	3
12. Gesundheitslehre	1	1	1	1	1	1
13. Buchführung	—	2	1	—	—	—
14. A. Bürgerrechte und -Pflichten. B. Pflichten der Hausmütter	1	1	2	1	1	2
15. Französisch	2	4	6	2	4	3
16. Chorgesang	3	3	3	3	3	3
17. Turnen	3	3	3	3	3	3
18. Weibliche Handarbeiten	—	—	—	5	7	10
Insgesamt	41	43	44	42	42	42

Quellen: Für die ältere Geschichte des Seminarwesens in Deutschland sind die wichtigsten Quellen in der vorstehenden Übersicht meistens am Orte ihrer Benutzung angeführt worden. Für die Geschichte des preußischen Seminarwesens bietet eine durch Vollständigkeit und Zuverlässigkeit gleich ausgezeichnete Quellensammlung das gleichfalls bereits beiläufig angezogene, jüngst erschienene Werk: „Das Volksschulwesen im Preußischen Staate“, von Dr. K. Schneider und E. von Bremen; Berlin 1886 und 1887; 3 Bände, von denen namentlich der erste (S. 361 ff.) hier in Betracht kommt. Aus der Zeit von 1859 bis zur Gegenwart enthält die amtlichen Aktenstücke und statistischen Übersichten ferner das: „Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen“; Berlin, seit 1859. Dieselben finden sich ebenso seit 1872 für sämtliche deutsche Staaten, Österreich und Schweiz in der Zeitschrift: „Deutsche Schulgesetzsammlung“, begründet von Keller, fortgesetzt von Schillmann; Berlin, seit 1872. Für das fernere Ausland sind, wo dieselben erreichbar waren, amtliche Quellen benutzt; so namentlich für die Vereinigten Staaten von Nordamerika der „Report of the Commissioner of education for the year 1882—1883“; Washington, 1884; für Frankreich das „Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique“, Paris, st. 1854; für Belgien: „Loi sur l'instruction primaire du 1 juillet 1878“; Brüssel 1879, ein Werk, dessen I. Band umfassende wörtliche Mitteilungen aus den neueren Schulgesetzen einer Reihe von Staaten enthält, u. a. Zur Ergänzung wurde neben den Artikeln dieser Encyklopädie selbst und dem ebenso inhaltreichen als zuverlässigen: „Dictionnaire de pédagogie“ von Buisson; Paris, seit 1880 (namentlich I partie), eine Anzahl von Monographieen herangezogen, darunter: Hauffe, Volksschule und Lehrerbildung in Österreich; Gotha, 1887. Lauer, Entwickelung und Gestaltung des niederländischen Volksschulwesens seit 1857; derselbe, Entwickelung

und Gestaltung des belgischen Volksschulwesens seit 1842; beide Berlin, 1885. Schröder, Das Volksschulwesen in Frankreich; Bd. I; Köln, 1884. Jolly, Die französische Volksschule unter der dritten Republik; Tübingen, 1884. Auch die oben mehrfach erwähnten „Pädagogischen Blätter“, begründet von Kehr, fortgesetzt von Schöppa; Gotha, seit 1872, — und das „Statistische Jahrbuch der höheren Schulen u. s. w. Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz“ (Neue Folge von Mushackes Schulkalender II); Leipzig seit 1879, — der „Pädagogische Jahresbericht“; Leipzig, seit 1848; und eine größere Anzahl Programme lieferten im einzelnen erwünschte Ausbeute.

Gegenüber der gewaltigen Bewegung, welche auf dem Gebiete des Seminarwesens in den letzten anderthalb Jahrzehnten überall stattgefunden hat, konnte nur die erste kleinere Hälfte des vorstehenden Aufsatzes im wesentlichen bei der Gestalt belassen werden, die sie in der 1. Auflage der Encyklopädie zeigte. Je näher der Gegenwart, desto mehr mußte schon der geschichtliche Bericht auf die Bahnen hinleiten, die der Strom der Lehrerbildung seitdem eingeschlagen hat. Die Darstellung der neueren und neuesten Gestalt dieses Zweiges des öffentlichen Unterrichtes, namentlich im Auslande, war sodann ganz neu hinzuzufügen. Da der erste Verfasser des Aufsatzes, der Herr Geheime Oberregierungsrat Dr. Schneider zu Berlin, an den neuesten Fortschritten des Lehrerbildungswesens in Preußen und Deutschland, und dadurch mittelbar in der gebildeten Welt überhaupt, in hervorragender Weise mitgewirkt und durch seine neueste, oben erwähnte Quellensammlung für Preußen die Fortsetzung und Überarbeitung seines zur ersten Auflage der Encyklopädie gelieferten Beitrages wesentlich erleichtert hat, bleibt demselben auch an der jetzigen Gestalt desselben ein mehrfaches, hohes Verdienst. Die Verantwortung für diese fällt dagegen dem zweiten Bearbeiter allein zu.

Bunzlau. **Sander.**

Vorsätze. Das Sprichwort, daß der Weg zur Hölle mit guten Vorsätzen gepflastert sei, hat zunächst den Sinn, nicht daß man durch solche Vorsätze, sondern daß man trotz denselben zur Hölle wandern könne, dann auch die tiefere Bedeutung, daß der Mensch sich über seine thatsächliche Schwäche und Sündhaftigkeit leicht mit guten Vorsätzen hinwegtäusche. Aber daß es unmöglich sei, die guten Vorsätze zu halten, ist ebenso unwahr, wie es eine Thorheit wäre, zu behaupten, das Gute geschehe ohne Vorsatz, also nach der Eingebung oder Stimmung des Augenblicks sicherer und stetiger, als wenn der Wille sich selber ein bestimmtes Gesetz auferlegt. Der Vorsatz ist darin wesentlich dasselbe, wie das Gelübde (s. d. Art.), nur mit dem Unterschied, daß dieses nicht bloß ein sittlicher, sondern immer zugleich ein religiöser Akt ist; mit dem Vorsatz setze ich mir selber eine Regel, stelle sie mir vor Augen und binde mich daran, mit dem Gelübde lege ich zugleich in Gottes Hand das Versprechen ab, die Regel zu beobachten. Je jünger ein Kind ist, um so mehr wird zunächst die Angewöhnung und Abgewöhnung, d. h. die unmittelbare Nötigung, etwas zu thun und immer wider zu thun, oder etwas nicht und nie mehr zu thun, den noch unsteten Willen bestimmen. Sobald aber Gebot und Verbot dazu kommen, also das erziehende Wort, das nicht durch äußeren Zwang, sondern moralisch nötigt, so kommt es darauf an, ob das Kind diese sittliche Nötigung als solche wirklich empfindet. Macht sie keinen Eindruck, so wird Gebot und Verbot stets wider vergessen trotz täglicher Widerholung: empfindet es sie aber, so kann möglicherweise auch ohne Vorsatz schon die Furcht vor der Strafe wirken, soweit letztere zu besorgen ist; was ungesehen und ungestraft geschehen kann wider das Gebot, das geschieht dennoch. Deshalb muß eben der Vorsatz, die freie Aneignung der Regel, die freie, klar bewußte Selbstbestimmung des Willens dazu kommen: ich will von nun an dies thun, jenes lassen. Daß auch solcher Vorsatz wider vergessen, oder, wenn man sich seiner auch erinnert,

doch durch das Gelüste im Augenblick der Versuchung, durch die Macht der Leidenschaft außer Wirkung gesetzt werden kann, gerade dann, da er wirken und dem Willen einen Halt geben sollte, ist die leidige Erfahrung bei Alten und Jungen; aber die Erinnerung an den Vorsatz wird dann doch das Gewissen kräftiger in Bewegung setzen, man schämt sich dann um so eher vor sich selber, daß man, was man selber gewollt, nun erst nicht gethan habe. Aber eben diese Schwäche macht uns für uns selber, wie als Erziehern für unsere Zöglinge, den Glauben an einen göttlichen Beistand, an eine göttliche Kraft desto wertvoller, durch die dem Vorsatz eine durchschlagende, siegende Wirkung verliehen wird, und die durchs Gebet zu erlangen ist. Wie übrigens die den Vorsätzen verwandten Grundsätze, die Lebensregeln, nur dann das leitende Maß für die Sittlichkeit abgeben, wenn sie zusammengehalten werden durch einen Urgrundsatz, welcher das ganze Leben umfaßt, welcher nicht bloß auf einzelne sittliche Zwecke sich bezieht, sondern dem ganzen Leben seine feste Richtung, seinen einheitlichen Charakter giebt; so hängen auch alle Vorsätze in der Luft, wenn ihnen nicht ein oberster und tiefster Vorsatz zu Grunde liegt, der nichts anderes ist, als was das Christentum die Bekehrung, oder bildlich das Aufstehen vom Schlafe, tiefer und umfassender die neue Geburt nennt. Wie die christliche Ethik keine Tugend lehrt, die in der Beobachtung einer Menge von Sittenregeln bestünde, sondern wie sie ein Leben pflanzt, aus dem als notwendige Frucht alle einzelnen Tugenden in größter Manigfaltigkeit hervorgehen: so sind auch in dem einen Vorsatz, den die Kirche pädagogisch zugleich und liturgisch im Akte der Konfirmation zusammenfaßt, in dem Vorsatz: ich will als Christ leben und sterben, alle Einzelvorsätze enthalten, sind nur Anwendungen desselben auf alle einzelnen Lebensverhältnisse und Vorkommnisse, eben damit aber auch Beweise von der lebendigen Kraft jenes Urvorsatzes. Aber eben darum werden sie durch diesen nicht überflüssig gemacht; auch der entschieden christlich-gute Wille, wenn er seine Zwecke nur im allgemeinen festhält, kann im einzelnen schwach sein oder fehlgreifen; auch der Christ kann z. B., jenachdem seine Gemütsanlage beschaffen ist, im einzelnen Fall, wo er ein Unrecht empfindet, aufbrausen und dann im Reden und Handeln das Maß verlieren; da gilt's, den Vorsatz zu fassen und täglich zu erneuern: ich will mich nicht mehr vom Zorn übermannen lassen. Auf Vorsätzen beruht namentlich alles das, was wir zur christlichen Selbsterziehung (zur Ascese) zu rechnen haben; ich wappne mich gegen meine eigene Schwäche, meinen Wankelmut u. s. f., indem ich mir vorsetze: ich will von nun an mehr in die Stille mich zurückziehen, ich will täglich ein Kapitel der Bibel lesen u. s. w. Und da die Erziehung ihren Zögling ja eben zur sittlichen Selbstbestimmung als der wahren Freiheit vorbereiten soll, so wird in den manigfachsten Beziehungen der Erzieher seinem Zögling sagen: nimm dir einmal ernstlich vor, alle Tage um die und die Zeit aufzustehen; nimm dir vor, keine Arbeit anstehen zu lassen bis zum andern Tag; nimm dir vor, alles, was du schreibst, pünktlich und schön zu schreiben u. s. w. Das giebt auch dem Knaben eine Ahnung davon, wie am Ende doch, unter göttlichem Segen, alles an seinem Wollen liegt; es läßt ihn die Kraft und die Bedeutung seines Willens erkennen. Die Philanthropisten haben einst Tagebücher zu führen geraten, die dann insbesondere den guten Dienst zu leisten versprechen, jeden an die einmal gefaßten Vorsätze zu erinnern. Ist das aber in Wirklichkeit selbst bei Erwachsenen ein sehr zweifelhaftes Mittel, da man sich sehr leicht gewöhnt, auf die eine Seite des Blattes überaus schöne Vorsätze, auf die andere ebenso schöne, womöglich noch rührendere Klagen, ja Bußlitaneien über das Nichthalten derselben zu schreiben, und schließlich die liebe Eitelkeit in beidem sich spiegeln zu lassen: so wäre bei Kindern und halberwachsenen Jungen solch eine fortlaufende Schilderung der eigenen Seele geradezu unnatürlich, wäre eine systematische Gewöhnung an das Aussprechen herrlicher Vorsätze, in denen schon der abschwächende Vorbehalt steckte, daß die Wirklichkeit doch niemals der Idee entspreche. Ist der Zögling noch nicht reif und fest genug, um

ohne Feder und Papier Wache über sich zu halten, so ist die Aufmerksamkeit des Erziehers und dessen Mahnung an gefaßte Vorsätze das beste Tagebuch für ihn.

Palmer †.

Vorschule. Die Verschiedenheit der Gaben, welche den einzelnen menschlichen Individuen zu teil geworden sind, sowie die verschiedenen Bedürfnisse und Gestaltungen des menschlichen Lebens haben eine gewisse Manigfaltigkeit der Schularten zur notwendigen Folge. Die Schulen sind einander ungleich in Bezug auf das Ziel, das sie erstreben, die Länge des Wegs, der dazu führt, die Mittel der Förderung auf demselben, welche gewählt werden und zu Gebote stehen, ja selbst in Bezug auf den Ausgangspunkt, mit dem sie beginnen. So verschieden nun aber auch je nach den Verhältnissen des elterlichen Hauses die bildenden Elemente sind, welche in den ersten Lebensjahren auf die kindliche Seele eindringen und die Kräfte derselben wecken und zur Bethätigung reizen, so muß doch die Schule bei jedem Kinde, das ihr übergeben wird, mit den Elementen beginnen, Elementarschule sein. Während nun aber dieser Satz als unbestritten feststeht, teilen sich die Ansichten bei der Frage, auf welchem Punkte, in welchem Stadium sich die Schulen voneinander scheiden sollen, und ich trage kein Bedenken, meine Überzeugung dahin auszusprechen, daß die Scheidung schon mit der Elementarschule beginnen, der unterscheidende Typus der einzelnen Schulart bis auf die Anfangsklasse sich erstrecken soll. Wären freilich die zwischen den einzelnen Schularten errichteten Schranken in der Weise unübersteiglich, daß jeder, welcher einmal in einer bestimmten Art seine Laufbahn angefangen hat, nie mehr in eine andere übertreten könnte, so würde die betreffende Einrichtung einen so kastenmäßigen Anstrich erhalten, daß sich schwere Bedenken dagegen erheben müßten. Allein die Natur und die Humanität haben dafür gesorgt, daß jene Schranken in Fällen, welche einen Wechsel der Laufbahn rechtfertigen, durchbrochen werden können — vgl. d. Art. Freistellen mit der Redaktionsanmerkung, Band III, S. 728. Dieses vorausgesetzt halte ich eine besondere Elementarschule zur Vorbereitung auf die höheren Schulen, Gymnasium und Realschule, das, was man im engeren Sinne V o r s c h u l e nennt, für ein berechtigtes Glied in dem Organismus eines höher entwickelten Schulwesens, ein Glied, das allerdings in mehreren Beziehungen ein bevorzugtes genannt werden kann, jedoch nicht infolge ungerechten Verfahrens oder schuldhafter, tadelnswerter Verkürzung anderer Unterrichtsinteressen, sondern infolge natürlicher Verhältnisse, gegen welche ebensowenig eingeschritten werden kann, als gegen die Verschiedenheit der Menschen nach Fähigkeiten, Vermögen, Stellung u. dgl. Die Vorschule wird von den Söhnen solcher Familien bevölkert, welche in der Lage sind, ihren Kindern eine höhere Schulbildung zu verschaffen. Solche Knaben werden in der Regel infolge ihrer günstigeren häuslichen Verhältnisse schon etwas entwickeltere geistige Fähigkeiten, namentlich ein geübteres Sprachvermögen in die Schule mitbringen, als die Kinder aus den niederen Schichten der Bevölkerung, welche allerdings an ursprünglicher Begabung, hinsichtlich jener höheren Keime, welche Gott nach freier Wahl in die Menschheit ausstreut, allen andern vollkommen gleichberechtigt sind. Die Aneignung der Elemente des Wissens wird bei den genannten Schülern aus den angegebenen Gründen durchschnittlich auch leichter und schneller von statten gehen, als z. B. in den Freischulen. Der bedeutend höhere Betrag des Schulgeldes, welches von den Eltern jener verlangt werden kann, hat zur Folge, daß die Schülerzahl wesentlich geringer bleibt und geringer erhalten werden kann, wodurch widerum ermöglicht wird, das Lehrziel höher zu stecken, den Lehrern höhere Besoldungen zu geben, also leichter tüchtige zu bekommen, und die besten Lehrmittel zu beschaffen. Die Lehrer werden den Unterrichtsplan und die Methode nach den Bedürfnissen und Forderungen der höheren Anstalt einrichten, auf welche sie ihre Schüler vorbereiten, auch wenn die Vorschule mit dieser nicht in einem organischen Zusammenhang stehen sollte. Es wird aber zweck-

mäßig sein und im beiderseitigen Interesse liegen, daß eine solche Verbindung, sei es in engerer oder in loserer Form, hergestellt werde. Die lockerste Form ist die, wenn die Vorsteher oder sämtliche Lehrer der betreffenden höheren Schulen zu den Prüfungen der Vorschule regelmäßig besonders eingeladen werden, wobei sie Gelegenheit haben, ihren etwaigen Warnehmungen oder Wünschen in persönlichem Verkehr Ausdruck zu geben. Besteht eine Vorschule aus mehreren einander teils übergeordneten, teils beigeordneten Klassen, so kann es ratsam sein, zur Leitung derselben einen besonderen Vorstand zu bestellen, der je nach den verfügbaren Persönlichkeiten mit alleiniger Rücksichtnahme auf seine Befähigung aus dem Stande der akademisch oder der seminaristisch gebildeten Lehrer genommen sein kann. In anderen Fällen mag die Oberleitung zweckmäßig dem Vorsteher der betreffenden höheren Schule übertragen werden oder auch einem von den Vorstehern der Schulen, deren gemeinsame Vorstufe die Elementarschule bildet. Alle diese Fälle kommen z. B. in Württemberg in Wirklichkeit vor.

Es wird nun aber hiergegen eingewendet: die Vorschule gehört zum Elementarschulwesen, also zu einem vom höheren Schulwesen wesentlich verschiedenen Unterrichtsgebiete; es ist also unrichtig, sie von jenem loszulösen und mit diesem zu verbinden. Allein abgesehen davon, daß diese Einwendung auf der von unserem verewigten Mitarbeiter Flashar in dem betreffenden Artikel mit Recht getadelten begrifflichen Gleichachtung der Elementarschule und der Volksschule zu beruhen scheint, ist nicht wol zu begreifen, inwiefern das Gebiet der Vorschule von dem der höheren Schule wesentlich verschieden sein soll. Schülermaterial mit allem, was damit zusammenhängt, Bevölkerungsschicht, aus welcher dasselbe hervorgeht, und Endziel der Bildung sind bei beiden die gleichen, der Unterricht in den fremden Sprachen, worin der wesentliche Unterschied zu liegen scheinen kann, wird schon vor dem Übertritt in die höhere Schule vorbereitet, das Tempo des Fortschritts und der disciplinarische Ton kann und wird anders sein, als in den Vorklassen der Volksschule, wenn auch Abweichungen nach beiden Richtungen möglich sind und nicht selten vorkommen. „Es liegt im Interesse jeder Anstalt, die eine wirklich organische Entwickelung gewonnen hat, des Gymnasiums, der Realschule und der Volksschule, daß sie ihre Schüler in der Richtung vorbereitet empfange, welche die Berufsbildung nun verfolgen soll" (Art. Elementarschule, Bd. II, S. 169). Auch die Volksschule in ihren verschiedenen Schattierungen, welche immerhin einer schärferen Unterscheidung nach ihrem Begriff und nach der praktischen Ausführung hin, aber gewiß nicht ohne weise Berücksichtigung örtlicher Bedürfnisse und individueller Freiheit bedürfen mögen, als Freischule, Bürgerschule (niedere, mittlere), Stadtschule u. s. f., auch die Mittelschule, wenn sie einmal nach den in dem Artikel Stadtschule IX, S. 101, dargelegten Grundsätzen eingerichtet sein wird, bedürfen besonderer Elementarklassen, welche auf die folgenden Klassen vorbereiten und eben weil sie die Elemente zu behandeln haben, mit den Vorschulen der höheren Anstalten verwandt sind. Diese Elementarklassen lassen untereinander selbst verschiedene Gestaltungen zu, wie sie ja selbst auch wider verschiedenen Kreisen dienen, und die zu ihrer Erhaltung verpflichteten Gemeinwesen werden bei ihrer Einrichtung auf diese Verhältnisse pflichtmäßige Rücksicht zu nehmen haben; im allgemeinen aber sind ihre Verhältnisse andere, weil die meisten eine Anzahl Kinder mit ziemlich unentwickelten Geistesfähigkeiten aufzunehmen haben, und weil die Schülerzahl in denselben in der Regel weit größer ist, als in den Vorschulen im engeren Sinne. Letzteres kann man etwa beklagen, man kann die Zeit herbeiwünschen, da es möglich wird, das Schülermaximum auch in solchen Schulen auf das von der Schulkunde als zulässig erkannte Maß herabzusetzen; aber ein ruhig urteilender Schulfreund kann sich nicht der trügerischen Hoffnung hingeben, daß dieser Zeitpunkt in eine nahe Zukunft zu setzen sei. Jedoch eben hieraus macht man vielleicht den zur Erhaltung der Schulen verpflichteten Körperschaften einen Vorwurf: wenn die Väter der Vorschüler ein so viel höheres Schulgeld zahlen, so soll man die reichen Mittel derselben auch zum besten der Armen beiziehen

und verwenden, also eine Schulsteuer nach dem Steuerfuß umlegen und von ihrem Ertrag auch die Schulen der Unbemittelten nach den Forderungen der Schulkunde einrichten. Die Rechnung würde hoch, sehr hoch werden, höher als mancher bei Aufstellung der Forderung annehmen mag. Aber angenommen, das würde beschlossen und trotz der gewaltigen Schwierigkeiten, die sich hinsichtlich der Beschaffung der Lehrer 2c. ergeben würden, durchgeführt, so wäre damit die Sonderung der Bevölkerungsschichten in den Elementarklassen doch noch nicht sicher verhütet; die großen Unterschiede in diesen Bevölkerungsklassen sind bei einem nur irgend bedeutenden Gemeinwesen nun einmal vorhanden, und wenn die betreffende Behörde darauf ungeachtet der bedeutenden Verschiedenheit in den Steuerbeiträgen der Bürger zu den Gemeindekassen keine Rücksicht nehmen wollte, so könnte man den wolhabenderen Vätern wenigstens die Errichtung von Privatschulen, die nach ihren Wünschen eingerichtet würden, nicht verwehren. Die höheren Anstalten selbst aber, welche als ökonomisch bevorzugt erscheinen könnten, werden zu einem großen Teil durch die Erträgnisse besonderer Stiftungen und durch das Schulgeld unterhalten, während auch der Staat ein hervorragendes Interesse daran hat, daß die kostspieligeren Anstalten bestehen, die zur Heranbildung derjenigen bestimmt sind, welche vorzugsweise dem Ganzen ihre Kräfte und Dienste widmen.

Das Bestehen der Vorschule wird ferner damit in Zusammenhang gebracht, daß die höheren Schulen an Hypertrophie leiden, daß viele Schüler denselben übergeben werden, welche doch nicht zu höheren Studien gelangen, und daß bei vielen Knaben eine zu frühe Berufswahl dadurch herbeigeführt werde. Auch diese Einwendung kann ich nicht als begründet erkennen. Die Thatsache, daß bei weitem mehr Schüler der höheren Anstalten dieselben in der Mitte des Kurses verlassen, als bis zum Schlusse durchlaufen, ist offenkundig und unbestreitbar; aber sie hat andere als die angenommenen Gründe: es giebt nun einmal viele Väter, welche die höhere Schule, ob sie nun eine besondere Elementarschule zur Vorstufe hat oder nicht, für ihre Knaben wählen, weil sie entweder den Versuch machen wollen, ob die Söhne nicht für höhere Studien geeignet sind und genügende Fähigkeiten dazu, vielleicht erst in späteren Klassen, entwickeln, wenn sie auch die früheren nur mühsam nicht in der normalen Zeit zurücklegen, oder weil sie, obgleich zur Wahl einer gewerblichen Laufbahn für ihre Söhne im voraus entschlossen, gleichwol denselben eine Ausbildung zu geben wünschen, wie sie durch Betreibung fremder Sprachen, namentlich des Lateinischen, auch schon auf den unteren Stufen erzielt wird. Daß diese Ansicht, die sich kurz so ausdrücken läßt, daß der lateinische Schulsack einen besonderen Wert in sich trage, wenigstens wie die Dinge jetzt noch liegen, nicht unbedingt unter die Vorurteile geworfen werden kann, ist an mehreren Stellen dieser Encyklopädie behauptet; in Bezug auf die württembergischen lateinischen Schulen habe ich mich in dem betreffenden Artikel IV, S. 194 (vgl. Band X, Württemberg, höheres Schulwesen) in ähnlicher Art ausgesprochen. Mit der zu frühen Berufswahl scheint mir die Vorschule nicht in Zusammenhang zu stehen; vielmehr denkt mancher Vater so: schicke ich meinen Knaben in die Vorschule und dann ins Gymnasium oder die lateinische Schule, so kann er unter der Voraussetzung genügender Fortschritte immer noch werden was er will; wähle ich aber eine andere Schule für ihn, so ist ihm der Zugang zu höheren Berufsarten im voraus so ziemlich versperrt, wenigstens sehr erschwert. Es giebt Leute, welche behaupten, wenn einmal die beste Volksschule gefunden sei, so werden die alten Sprachen nur noch von denen gelernt werden, welche sich gelehrten Studien widmen. Das mag einstweilen dahingestellt bleiben; indessen aber wird man denen, welche einer anderen Ansicht sind, nicht wehren können, ihrem Glauben an die Vortrefflichkeit der Bildungsmittel der höheren Schulen treu zu bleiben.

Nachdem im Bisherigen über das Recht der Vorschule auf einen von der Volks-

schule gesonderten Bestand gesprochen worden ist, wären nun noch die Anfangs- und Endpunkte derselben, d. h. die Dauer des Lehrgangs, die Einrichtung, der Lehrplan, die Methode, die Lehrmittel einer Erörterung zu unterziehen; allein diese Punkte sind in anderen Artikeln, namentlich in dem Artikel Aufnahme der Schüler und hauptsächlich in dem Artikel Elementarschule bereits so gründlich behandelt, daß es besser ist, hier lediglich darauf zu verweisen. **Schmid †.**

Zusatz der Redaktion. Indem ich der vorstehenden Auffassung völlig beipflichte, also auch meine Überzeugung von der Zweckmäßigkeit besonderer, von den allgemeinen Volks- oder Elementarschulen verschiedenen Vorschulen für die höheren Lehranstalten ausdrücke, bemerke ich noch, daß die Forderung ihrer Abschaffung insbesondere teils von denen erhoben wird, welche in demokratischem Sinne die Gleichheit des Elementar-, wenn nicht des gesamten Unterrichts für alle Volksschichten durchgeführt verlangen, teils auch von solchen, welche sich auf die Behauptung stützen, daß der Elementarunterricht nach Umfang, Ziel und Methode doch in sich keine sonderlichen Unterschiede zulasse, also für alle Kinder, gleichviel welches Standes, derselbe sein müsse. Jene, welche ihre Urteilsgründe einem der Erziehungskunst fremden Gebiete entnehmen und überdies die gottverordneten Verschiedenheiten der Berufs- und Besitzgrade leugnen, verdienen hier überhaupt keine Antwort; für diese ist schon von dem Verfasser des obigen Aufsatzes auf die Unterschiede hingewiesen, welche sich zwischen Kindern wolhabender und ärmerer, gebildeter und ungebildeter Familien in Unterricht und Zucht von selbst ergeben. Auch sollte doch nicht übersehen werden, daß die Volksschule ihre Zöglinge vom sechsten bis zum vierzehnten Jahre, d. h. bis zu deren Eintritt in den bürgerlichen Beruf behält, während die Vorschüler in der Regel mit dem vollendeten neunten Jahre in die eigentlichen höheren Schulen überzugehen bestimmt sind, und daß demnach jene ihren Lehrstoff in einem Grade erweitern und mit einem Nachdruck einprägen, welches beides für die jüngeren und geistig zarteren Zöglinge der Vorschule unstatthaft ist. Diese letzteren aber bis zum zehnten Jahre in der Volksschule zu lassen und dann in die letzte Klasse der höheren Schule mit einer nach Ziel und Methode nicht abgeschlossenen, also an sich verkürzten Bildung hinüberzunehmen, wird wol jedem scharf denkenden Schulmanne unzulässig erscheinen. Daß durch die Vorschulen die Schülerzahl der höheren Anstalten künstlich und nachteilig gesteigert werde, ist nur in sehr beschränktem Maße zuzugeben; der schädliche Andrang zu den höheren Schulen hat zumeist seinen Grund in den allgemeinen Lebens- und Berufsverhältnissen, welche hier nicht näher verfolgt werden können; er steigt überdies mit dem allgemeinen Wolstande und nimmt, wie z. B. gegenwärtig, zugleich mit demselben ab. Immerhin mag jener Einwand die Direktoren veranlassen, bei der Aufnahme der Kinder in die Vorschule möglichst sorgfältig zu verfahren und überall da ernst abzumahnen, wo sie von dem Kinde nach seiner Lebenslage und der mitgebrachten geistigen Begabung und Entwickelung ein gedeihliches Fortschreiten und die ruhige Erreichung des letzten Unterrichtsziels nicht erwarten können. Im übrigen nimmt die Schülerzahl in den Vorklassen der höheren Schulen in Preußen, trotz des sonstigen Schwankens in der gesamten Schülermasse derselben, bis jetzt stetig zu: während dieselbe 1868 nach Wiese (d. h. Sch. in Pr. II, 551) in 162 Anstalten 14 338 betrug, war sie 1874 auf 18 666 in 208 Vorschulen gestiegen (ebendas. III, 365) und belief sich zu Ende des Schuljahres 1885 (nach dem Ergänzungsheft des Centralblatts für die ges. U.-W., 1885, S. 68 ff.) auf 21 981. Hiernach scheint das Vertrauen der Bevölkerung zu dieser Schulart einstweilen unerschüttert zu sein. Nicht zu verachten ist auch der Zuschuß, welchen die Vorschulen durch die von ihnen nicht vollständig verzehrten Schulgeldeinnahmen zum Unterhalt der Gesamtanstalt beisteuern. **Schrader.**

Vorstellung s. Erkenntnisvermögen.

Vortrag s. Deklamation.

Vorurteile heißt man die der Prüfung eines Gegenstandes vorausgeeilten günstigen oder abgünstigen Meinungen und Stimmungen gegen denselben. Halten sie einer nachfolgenden Prüfung stand, so erlangen sie den Wert eines gesunden Urteils; entziehen sie sich derselben und sperren sie sich gegen den entscheidenden Spruch der vernünftigen Überlegung, dann fallen sie dem Vorwurf des Eigensinns anheim, der als Krankheit des Verstandes zu heilen, als üble Richtung des Willens zu bekämpfen ist. In der Pädagogik spielen die Vorurteile eine nicht zu unterschätzende Rolle. Der Lehrer, der Erzieher, welcher seinen Eingang in Schule oder Haus unter dem Vortritt einer günstigen Meinung von seiner Person findet, hat leichtere Arbeit und schnelleren Erfolg, als ein mit Gleichgültigkeit oder gar mit Widerwillen Aufgenommener. Daher ein gewinnendes Äußere, eine stattliche Persönlichkeit schon einigen Vorschub leistet, und Pädagogen es der Sache selbst schuldig sind, auf anständige Körperhaltung, reinliche Kleidung u. s. w. zu sehen, alles Abstoßende von ihrer Erscheinung ferne zu halten. Freilich der äußere Mensch allein erzielt keinen bleibenden Eindruck, sondern es ist das Durchleuchten des inwendigen Menschen, die sittliche Persönlichkeit, welche vielleicht nicht so schnell, aber desto sicherer zu ihrer Geltung gelangt; denn sie vermag auch den von der Natur minder Begünstigten, selbst den Misbildeten, mit achtunggebietender Würde oder gewinnender Anmut zu umkleiden. In kurzem treten dann Umstimmungen ein und berichtigen das anfängliche Urteil. Manchmal begleiten den Ankömmling wolwollende oder ungünstige Urteile aus früherer Wirksamkeit. In letzterem Falle ist große Vorsicht selbst im Falle ungerechter Nachreden notwendig. Am schlimmsten, wenn der Ärger darüber aus dem alten in den neuen Ort mitzieht, sich Luft macht, anstatt daß man solches als eine Demütigung hinnimmt und die Erinnerung daran ins Grab legt. Wen aber eigene Schuld mit zum Wechsel nötigte, der hat alle Ursache, als ein neuer Mensch in den neuen Wirkungskreis überzugehen, hiermit sich selbst und das ungünstige Urteil, das ihm entgegensteht, überwindend. Gar zu günstige Zeugnisse rufen Erwartungen hervor, hinter welchen zurückbleibend man desto schneller in Ungunst gerät. Manchmal hat es ein solcher besser, dem z. B. der Ruf der Strenge vorangegangen ist, denn die Furcht vor ihm hält Unarten zurück und jedes milde Wort wirbt ihm Herzen; wogegen wer für weich gilt, leicht dem Versuche ausgesetzt ist, wie weit man mit ihm ungestraft gehen könne. Es ist also nicht unwichtig für den Pädagogen, zu wissen, welche Stimmungen es sind, die ihm zum Beginn seines Werkes entgegenkommen; er hat mit ihnen zu rechnen und muß, bildlich zu reden, mit Zuhilfenahme der psychologischen Harmonielehre es verstehen, Dissonanzen aufzulösen und in die rechte Tonart überzuleiten. Er selbst aber hat sich vor der eigenen Voreingenommenheit zu hüten, wenn er in einen neuen Wirkungskreis eintritt. Rosige Vorstellungen und Erwartungen schlagen in Mismut und Verdrossenheit um, sobald die Wirklichkeit ihre trüben und rauhen Seiten hervorkehrt; andererseits lähmt es den Mut, wo die Dinge im voraus schwarz angesehen werden. Überall ist Mischung von Licht und Schatten; man soll sich den letzteren nicht verbergen, aber am ersteren sich freuen, soll an Menschen und Verhältnissen lieber die Sonnenseite hervorsuchen, und von diesen aus zu betrachten und zu behandeln lernen, was auf der entgegengesetzten Seite sich vorfindet. „Laß dich nicht das Böse überwinden, sondern überwinde das Böse mit Gutem“, dies schöne Wort darf wol auch verstanden werden als ein Rat, sich das Gute an andern zum Bundesgenossen zu werben wider ihr Böses. Allem Urteil gehe die Pflichterfüllung voraus; das gründliche und gereinigte Verständnis der Menschen und Dinge erfordert Zeit und Geduld, und wer vorschnell dabei ist, Tadel auszusprechen und Beinamen zu erteilen, der verdirbt sich oft auf lange Zeit seine Wirksamkeit. Am heikelsten sind solche Gemeinden, die in der Umgegend einen unguten Ruf haben oder mit Spottnamen bezeichnet werden, und wen der Beruf in die Kreise

eines solchen Stammes führt, der thut wol daran, seine Vorurteile an der Grenze zurückzulassen.

Dies in betreff der persönlichen Vorurteile. Wie aber verhält es sich mit denjenigen, die aus allgemeinen Lebensanschauungen hervorgehend sich als Aufgaben für Unterricht und Erziehung darstellen? Vorausgesetzt, daß dieselben wirklich als bloßes eigensinniges Beharren auf der hergebrachten irrigen Meinung angesehen werden müssen, verdienen sie allerdings keine Nachsicht, nur ist es verkehrt und eher dazu angethan den Erfolg zu gefährden, wenn man mit der Thüre in das Haus fallend es als die erste Aufgabe betrachtet, den Kampf dagegen aufzunehmen. Nehmen wir ein nahe liegendes Beispiel. In einer Gemeinde herrscht die Besorgnis, es möchte durch das Betreiben von realistischem Unterricht der religiöse beeinträchtigt werden. Dies ist ein Vorurteil; dasselbe wird aber ohne Zweifel weniger durch laute Bekämpfung als vielmehr dadurch beseitigt, daß der Lehrer durch ernsthaftes Betreiben des letzteren Vertrauen gewinnt und die Zuversicht erweckt, er werde auch den ersteren in einem guten Sinn betreiben. Alle Erfahrung spricht dafür, daß ein sittlich-religiöser Charakter eine Macht in Schule und Gemeinde hat, vor welcher Eigensinn und Vorurteil sich beugen, während diese gegenüber dem stürmischen Wesen dessen, der sich als Herold der Aufklärung einführt, sich versesten. Auch der Kampf mit dem Aberglauben (vgl. den Artikel) erfordert Vorsicht und Geduld, zumal es gewiß ist, daß die bloße Verstandesbildung lange nicht hinreicht, die abergläubischen Thorheiten zu überwinden und daß keineswegs bloß das niedere Volk und die Landleute derselben ergeben sind, sondern — man denke an das Tischrücken und Geisterklopfen — auch Menschen, die ihren Bildungsgang durch gehobene und hohe Schulen genommen haben. Der Sitz des Aberglaubens liegt tiefer als in dem reinen Denkleben, und vergebens kämpft man gegen seine Macht allein mittelst der Verständigkeit. Überdem hat die bloße Verständigkeit ebenfalls ihre eigenen Vorurteile, sie ergeht sich leicht in einem substanzlosen Denken und Meinen, leugnet Thatsachen, wenn diese sich nicht in das Hirngespinst fügen wollen und miskennt die Macht des Unbewußten im Leben, nicht bloß des Leibes, sondern auch des Geistes. So geschieht es denn nicht selten, daß der Spruch zutrifft: „Da sie sich für weise hielten, sind sie zu Narren geworden.“ Merkwürdig, wie die neueste Philosophie eben nach jenen dunklen Gründen des geistigen Lebens forscht und geneigt wird, Thatsächliches in gewissen Erscheinungen anzuerkennen, welche von den Verständigen längst ins Fabelbuch geschrieben waren. Goethe legt irgendwo den Satz ein: „Der Verständige findet alles lächerlich, der Vernünftige nichts.“ Man wird nicht übel thun, darüber nachzudenken. Häufig besteht der Kampf der Meinungen nur darin, daß Vorurteil wider Vorurteil ins Treffen geht, und dann mag siegen wer da will, so ist nichts gewonnen, und ist kein Friede da; denn opinionum commenta delet dies, rationis judicia confirmat. Nur der vernünftigen, d. h. tiefer blickenden und der Erfahrung folgenden Überlegung gebürt und wird endlich der Sieg.

Manchmal sind Vorurteile nur die in das Gebiet der Reflexion vorgeschobenen Posten einer Grundstimmung in Gemüt und Willen; von dieser Art sind z. B. die Standesvorurteile, sofern sie auf Einbildung beruhen, Adelsstolz, Bildungshochmut, Kasten- und Korpsgeist. Unpädagogisch wäre es gewiß, namentlich der Jugend gegenüber, hier durch bloße Verhöhnung ankämpfen und heilen zu wollen; man hat vielmehr gerade die Verpflichtung zur Hilfe zu rufen, welche die Standeswürde auferlegt, und daneben die Beschämungen, welche jeder Übermut sich selber zuzieht, zum Bewußtsein zu bringen. Ähnlich die Vorurteile der Eitelkeit bei den Völkern. Man denke an die Meinung Frankreichs, an der Spitze der Bildung zu marschieren, seine Gewohnheit, Paris als die Hauptstadt der Welt anzusehen, das Bemühen, die Siege der Deutschen als Nachwirkungen derjenigen Wissenschaft und Geistesbildung zu betrachten, welche vertriebene Hugenotten, wandernde französische Gelehrte zu uns ge-

bracht hätten. Man sieht, daß selbst die nachdrücklichsten Erfahrungen kaum imstande sind, das nationale Vorurteil zu berichtigen, und muß hieraus den Schluß ziehen, daß letzteres nur in abgeleiteter Weise dem Gebiete des Urteilens zufällt, zunächst und wesentlich aber dem tieferliegenden Grunde des Willens und der Gemütsstimmung entwachsen ist. Allerdings jedoch wirken solche fixe Ideen auch widerum zurück auf die geheimsten Lebensgründe, und bedenkt man, daß des Menschen Wort wie eine Frucht seines Gemüts, so auch ein Same für dies Gemüt ist, daß also selbst der Phrase eine verhängnisvolle Macht beiwohnt, so lernt man begreifen, warum bei alten und neueren Völkern immer der Zerfall der Sitten und des politischen Lebens Hand in Hand geht mit der Geltung der Sophisten und Schwätzer, man wird deshalb auch dies als einen wesentlichen Teil der patriotischen Pflicht ansehen, dem eigenen Volk niemals eine Schmeichelei zu sagen, niemals durch Phrasen und Schlagwörter das Urteil des Volks irre zu leiten und sein Willens- und Gemütsleben in Unordnung zu bringen. Politische Zu- oder Abneigung, politischer Fanatismus leben wesentlich in und von Vorurteilen, und es sind die Grundstimmungen, welche diese erzeugen und die Vernunft so blind machen, daß sie morgen vergißt, wie sie heute gedacht. Als Paris von unseren Truppen beschossen wurde, hörte man selbst in Deutschland den Parteigeist das Geschick dieser „schönen" Stadt beklagen, während derselbe Geist hernach ebendaselbst die Gräuel der Zerstörung durch die Kommune in derselben Stadt übersehen, wo nicht entschuldigt hat. Man sieht an diesem schlagenden Beispiel die Macht der im Hintergrund des bewußten Denkens liegenden sittlichen Antriebe und Gewalten. Wie wenig vermag da Wort gegen Wort, Meinung gegen Meinung auszurichten, wo der Irrtum auf der Peripherie nur die notwendige Folge der Verkehrtheit im Centrum ist, und welch ein Licht kann von der Betrachtung aller der manigfaltigen Formen von falschen Vorurteilen auf die Lehre der Schrift von der Notwendigkeit einer Widergeburt, einer Umkehr im Centrum des Lebens und Denkens fallen.

Volk gegen Volk, Bekenntnis gegen Bekenntnis haben ihre Vorurteile, die aus Grundstimmungen entstanden, durch die Erfahrung verschärft oder auch berichtigt und gemildert werden können. Ein wesentlicher Teil der Gesittung ist es, durch die Vorurteile hindurch zu einem gerechten Verständnis fremder Art zu bringen, und als Pflicht des gebildeten Menschen muß es gelten, daß er jedenfalls im Verkehr mit den Einzelnen den Menschen anerkennt, den Kern achtet, auch wo ihm die Schale nicht zusagt. Will aber, wer sich und seine Art für besser hält, den andern überzeugen, so gelingt es kaum je durch verstandesmäßige Beweisführung, sondern durch Selbstdarstellung. Das: „komm und siehe" muß dazu helfen. Als im Jahre 1859 italienische Truppen in eine süddeutsche Festung gelegt wurden und unsere evangelischen Kirchen und Gottesdienste sahen, verwunderten sie sich und einige erzählten, man habe ihnen daheim gesagt, die Protestanten beten Sonne, Mond und Sterne an, und wissen nichts von Gott. Sie verließen den Ort mit anderen Urteilen, als die sie mitgebracht hatten, und giengen in die Heimat zurück mit günstigeren Vorstellungen von den deutschen Ketzern. Je mehr Verkehr zwischen Völkern und Bekenntnissen, desto heilsamer wirken auf gegenseitiges Verstehen und Geltenlassen gerade diejenigen, welche ihre eigene Art so rein als möglich zu entwickeln trachten und der fremden Art einen christlich-menschlichen Sinn entgegenbringen. Vergebens aber würde man die Gegensätze aus der Welt zu schaffen suchen, indem man, angeblich kosmopolitisch, die geschichtlichen Unterschiede vermischte. Der *κόσμος* ist nicht in ein unterschiedsloses Grau gekleidet, sondern farbenreich und von manigfaltiger Gewandung, und unter allen Umständen gilt es den wirklich Starken, daß sie der Schwachen Gebrechlichkeit tragen sollen.

Zum Schluß die Frage: giebt es nicht auch eine Gattung von Vorurteilen, welche statt zu beseitigen vielmehr zu pflanzen wären? In einem gewissen, obzwar vom Sprachgebrauch abweichenden Sinne kann man die Frage bejahen. Das Kind, der

Schüler, der Zögling, bedürfen der maßgebenden Persönlichkeit, um zu lernen und zu wachsen; ehe sie selbst zu reifem Urteile befähigt sind, müssen sie vertrauend annehmen, was man ihnen sagt, den Erziehern und Lehrern Recht geben. Man kann dies auch Vorurteile nennen, sofern sie auf Meinung und Stimmung beruhen, welche der selbständigen Prüfung vorausgehen; ohne sie wäre in der Kinderwelt keine Ordnung noch Gedeihen. Sieht man aber näher hin, so lebt auch das staatliche und kirchliche Gemeinwesen zu nicht geringem Teil von solchen Vorurteilen, d. h. von dem den Obrigkeiten und Hirten im voraus entgegenkommenden Vertrauen, und überhaupt ist sehr die Frage, ob diejenigen, welche sich in allen Dingen für die Voraussetzungslosen ausgeben, sich nicht überschätzen. Die Aufgabe ist nur, so zu walten in Haus, Schule, Staat und Kirche, daß das erwachende Urteil der Vernunft die Voraussetzungen des Gemüts und der Stimmung bestätigen kann. **A. Hauber †.**

Vorzeigen, vormachen, vorsprechen faßt man gewöhnlich als eine besondere Lehr- und Unterrichtsform, die vorbildliche (deiktische — δείκνυμι) auf, im Grunde genommen sind es aber nur Hilfsmittel, deren sich der Unterricht zur deutlicheren Erkenntnis des Unterrichtsgegenstandes bedient. Schon darum können dieser Behelfe nicht als eine eigene Lehrart gelten, weil der vorzeigende Unterricht ohne das belehrende Wort kaum zu einer klaren Auffassung führen, das absichtliche Einwirken auf den zu Unterrichtenden größtenteils verloren gehen würde und das Lernen zu einer bloßen Nachahmung herabsänke. Gleichwol ist nicht zu leugnen, daß, da der Nachahmungstrieb sich an die verschiedensten Anschauungen anheftet, Kinder und Erwachsene durch Absehen gar vieles erlernen, aber freilich ohne Wahl, Genauigkeit und Ordnung; daß ferner das Vorzeigen und Vorbilden für manche Unterrichtsstufe und für eine Reihe von Unterrichtsgegenständen gar nicht entbehrt werden können. Die ausführlichste Beschreibung eines Naturgegenstandes, eines Tieres, einer Pflanze würde lange nicht das Verständnis herbeiführen, wie das Vorzeigen des Gegenstandes selbst in Wirklichkeit oder im Bilde. Die Erklärung des verschiedenen Sonnenstandes in den einzelnen Jahreszeiten wird ungemein abgekürzt und mit einem Blicke verstanden, wenn man ein Modell, und wenn auch das einfachste, zu Hilfe nimmt. Schreiben und Zeichnen wären geradezu unmöglich ohne Vorbilder; ohne Vorsprechen würde auf der untersten Stufe der Unterricht wesentlich erschwert, und wie dort das Auge, vermittelt hier das Ohr die innere Vorstellung und das äußerlich Wargenommene in einer Weise, wie es der bloßen Belehrung und theoretischen Anleitung niemals gelingen würde; daher denn auch diese wichtigen Unterstützungsmittel zu einer klaren und dauernden Vorstellung auch außer der Schule seit alter Zeit und sehr allgemein im Gebrauch gewesen sind. Aber es würde die Aneignung der Anschauungen rein dem Zufall überlassen werden, das Auge würde über Wichtiges hinweggleiten und das Geschaute würde nur flüchtige und unvollkommene Spuren hinterlassen, wollte der eigentliche Unterricht nicht zu Hilfe kommen. Auffallend ist die Erscheinung, daß lange Zeit für manche Unterrichtsgegenstände der Unterricht nur in Vorzeigen, und Vormachen bestand und des erklärenden Wortes entbehrte, während andererseits in manchen Gegenständen nur die mitteilende (dogmatische) Lehrform gebraucht wurde, ohne jene zur deutlichen Vorstellung bringend nötige Hilfeleistung auch nur entfernt in Anwendung zu bringen; so daß es epochemachend war, als von den namhaftem Pädagogen, von Vives und Comenius (orbis pictus) bis Pestalozzi (Anschauungsunterricht), auf Beseitigung solcher Übelstände gedrungen und das nach mühsamen Suchen so einfach und richtig erscheinende Bessere an die Stelle gesetzt wurde. Es ist noch gar nicht lange her, daß naturwissenschaftlicher Unterricht ohne alle Anschauungsmittel, nachdem doch Pestalozzi längst als Reformator aufgetreten war, selbst in höheren Schulen betrieben wurde; gerade so wie andererseits der Zeichenunterricht oft nur darin besteht, daß man Vorlagen nachzeichnen läßt; oder man bedient sich der

Anschauungsmittel so, daß der Vorteil mindestens zweifelhaft bleibt. Es sind demnach gewisse Bedingungen erforderlich, die bei dieser unter Umständen kürzesten, einfachsten und sichersten Art, den Unterricht zu unterstützen, erfüllt werden müssen.

Als erste Bedingung stellen wir, daß das, was vorgezeigt wird, möglichst vollkommen sei. Die Pflanze, das Tier, welches vorgelegt wird, muß selbstverständlich alle wesentlichen Merkmale in sicher erkennbarer Weise an sich tragen, die Abbildungen dürfen keine Zerrbilder sein, die Karten müssen so ausgeführt sein, daß sie ein deutliches Bild von dem betreffenden Erdraume geben. Ob es immer notwendig sein wird, vollständig ausgeführte Abbildungen vorzuzeigen, oder ob es nicht geradezu zweckdienlicher erscheint, sich einfacher Skizzen zu bedienen, diese Frage dürfte zu Gunsten der letzteren Ansicht, wenigstens für höhere Stufen des Unterrichts, zu entscheiden sein, da die Skizze die Phantasie mehr übt und das Eigentümliche des Gegenstandes, nachdem alles Beiwerk beseitigt worden, dabei mehr hervortritt. Daher auch Apparate umsomehr den Vorzug verdienen, je einfacher sie sind. Es ist bekannt, wie z. B. künstlich konstruierte Planetarien oft mehr verwirren, als verdeutlichen. Zuweilen ist es notwendig, Gegenstand oder Modell **und** Skizze zugleich zu verwenden, namentlich um die in jenen verborgen liegenden Teile zu veranschaulichen. Welcher Art das Vorbild nun immer sein möge, immer wird es der bloßen Theorie weit voranzustellen sein, und es kann weder in noch außer der Schule, bei befähigten Köpfen ebensowenig als bei unbefähigten entbehrt werden. Haben doch selbst große Geister der Vorbilder bedurft, um an ihnen sich heranzubilden. Wir erinnern nur an Göthe, „dem das bloße Wort nur ein leerer Schall war, solange das Objekt nicht sichtbar und handgreiflich vor ihm stand, um alle Sinne daran zu üben, es von allen Seiten zu umfassen und so im eigentlichen Wortverstand **begreifen** zu können. So glaubte er Städte und Länder nicht aus Reisebeschreibungen, sondern durch Selbstansicht kennen lernen zu müssen; naturwissenschaftliche und Kunstkenntnisse erwarb er sich nicht aus Kompendien und Theorieen, sondern durch handanlegende Praxis mit den bezüglichen Gegenständen" (vgl. Riemer, Mitteilungen über Göthe. I, 195 ff.). Wie viel mehr bedürfen der Vorbilder, der Anschauung diejenigen, die noch unentwickelt sind und so hervorragender Gaben sich nicht erfreuen.

Nicht minder wichtig ist die Forderung, daß das Vorgezeigte genau und bis in die einzelnen Teile angeschaut werde, da ein Betrachten des Gegenstandes ohne besondere Rücksichtnahme auf die einzelnen Teile desselben und ohne Vergleichung der Teile unter einander in der Seele oft nur ein verschwommenes Bild erzeugt. Andererseits sollte doch aber auch der erste einfache Eindruck, das frische Genießen des Ganzen durch unzeitiges und gewaltsames Auflösen und Zersplittern nicht gestört, und so das erste, man möchte sagen absichtslose Auffassen nicht sofort durch ein nüchternes und erkältendes Verstandesabrichten vernichtet werden. Es ist gewiß das Empfangen des Gesamteindrucks einer schönen Gegend, eines Waldes oder einer Wiese nicht weniger als eines Kunstwerks oder eines einzelnen Baumes, einer Blume eine der poetischen Seiten des Unterrichts, durch welche der Schönheitssinn gepflegt werden sollte, anstatt daß man gleich nach Granit und Gneis fragt, oder die Schmetterlinge aufspießen, Blumen zerrupfen, Staubgefäße und Griffel zählen läßt und auf diesem analytischen Wege den Begriff der Art lehren will, bevor die Knaben sich das Gesamtbild der Blume eingeprägt haben. Hat man den vollen reichen Genuß gehabt, dann wird man gern sich der mühsamen Arbeit unterziehen, dem einzelnen nachzugehen und zu einer thätigen Scheidung des Gesamteindrucks in seine lebendigen Elemente schreiten, um für das Ganze dann eine erhöhte Teilnahme zu erzeugen (vgl. Raumer, Gesch. der Pädag. III, S. 277 f.). Dort wo mit dem aufnehmenden Betrachten die schaffende Fertigkeit, die Gegenstände darzustellen, sich verbinden läßt, wo ein „Vorbilden" möglich ist, oder als notwendig sich erweist, wird man mit den einzelnen Teilen zu beginnen und allmählich das Ganze aus den einzelnen Teilen zusammenzusetzen haben.

Es verdient dies Vormachen unstreitig den Vorzug vor dem Vorlegen fertiger Anschauungen. Vorschreiben ist besser als Vorschriften; Vorsingen und Vorspielen giebt dem Schüler erst die richtige Anschauung davon, wie sich die Noten nicht bloß in die entsprechenden Töne umsetzen, sondern wie das Ganze etwas lebendiges wird; den Geist hinein zu legen lernt der Schüler erst durch des Meisters eigenes Spielen und Singen; Insekten und Pflanzen sammeln ist einer Insektensammlung und einem Herbarium weit vorzuziehen. Was aber von der Mustergültigkeit der Vorbilder, dasselbe gilt nun auch vom Vorbilden und Vorthun, daß man nämlich an die Hand des Lehrers die Anforderung eines hinreichenden Grades von Geschicklichkeit stellen muß. Aber auch über die Schule hinaus findet das zum Zwecke der Nachahmung angestellte Vorthun eine so ausgedehnte Verwendung, daß der Lehrling in einem Gewerbe, ohne weitläufige theoretische Anweisung empfangen zu haben, zum Werkzeuge greift, um das Verfahren des Meisters nachzuahmen. So sagt Comenius: Thun kann nur durch Thun, Schreiben durch Schreiben, Malen durch Malen gelernt werden (Raumer a. a. O. II, 74 u. 56). Vorthun reizt zum Nachthun. Sieht das Kind etwas vor seinen Augen entstehen, so ist ihm Anfang und Fortgang, Hilfsmittel und besondere Handgriffe gegeben und ein Muster, man möchte sagen ein Ideal vor die Seele gestellt, das es zu erreichen sucht. Denn im Vorbilden liegt insofern der Reiz zur Nachahmung, als der Unterricht dadurch Leben gewinnt und der lebendig entwickelte Lehrgegenstand zur Selbstthätigkeit anregt. Bekannt ist das Verfahren des Sebastian Bach, dessen er sich als Lehrer bei seinen Schülern bediente, indem er ihnen nämlich das Stück, welches sie einzuüben hatten, selbst erst im Zusammenhange vorspielte und dann sagte: „So muß es klingen!“ Forkel, sein Biograph, führt die Vorteile dieses Verfahrens dann weiter aus und bemerkt, daß durch den zusammenhängenden Vortrag des Musikstücks nicht nur der Eifer und die Lust des Schülers angefeuert würden, sondern daß der Schüler auch zugleich einen Begriff davon erhielte, welchen Grad der Vollkommenheit er zu erstreben habe, den er ohne dies Erleichterungsmittel vielleicht nur sehr unvollkommen oder erst spät kennen und fühlen lernte. Da somit der Verstand mit ins Spiel gezogen werde und dem Schüler ein Ideal vorschwebe, so müßten auch die Finger besser gehorchen und die in dem Stücke liegenden Schwierigkeiten erleichtert werden. Ob dieses „Vorthun“ nicht aber auch seine Grenzen hat? Ohne Zweifel; es wird Unterrichtsgegenstände geben, wo das Vormachen geradezu verderblich wäre. Wer wird seinen Schülern einen Klassiker wörtlich vorübersetzen und sich zur Eselsbrücke herabwürdigen? Was dort Vorteil gewährt, bringt hier entschieden Nachteil. Wir können wol kurz sagen: bei den technischen Fertigkeiten wird das Vorbilden entschieden fördern, bei den eigentlich wissenschaftlichen Arbeiten aber das eigene Suchen und Forschen, die eigene Geistesarbeit und die dadurch gewonnene Tüchtigkeit beeinträchtigen. Wir machen auf eine Folgerung, die sich aus dem Obigen ergiebt, ausdrücklich aufmerksam: die Übersetzung eines Klassikers hat ein wesentlich künstlerisches Element in sich und in dieser Hinsicht hat auch der Lehrer dem Schüler immer wider Vorbilder zu geben, das eine Mal nachdem er die Leistung des Schülers beurteilt und berichtigt hat, ein anderes Mal wol auch durch kurze Proben mustergültiger Übersetzung zur Veranschaulichung der theoretischen Regeln der Kunst.

Das Vorzeigen und Vorthun hat übrigens doch an sich wenig Belehrung in sich, das Eigentümliche des Gegenstandes wird nicht in der rechten Weise deutlich, wenn nicht das belehrende Wort hinzutritt. Die Beobachtungsgabe des Kindes und selbst des ungeübten Erwachsenen ist noch zu schwach, um selbständig alle Hauptmerkmale aus dem Gesamteindrucke herauszufinden. Es ist also notwendig, daß die Schüler angeleitet und gewöhnt werden, das, was sie angeschaut, was ihnen vorgebildet worden, in Worte zu fassen, da nur das Wort das Gesehene erst wirklich unserem Bewußtsein zuführt. Zudem hat das Wort die Kraft, Anschauungen in der Seele zu befestigen, indem nämlich zu der durch das Auge vermittelten Anschauung die zweite,

die vermittelst des Ohres in die Seele tritt, hinzukömmt. Man ist ja bekanntlich über das klarer, worüber man sich bereits einmal ausgesprochen, als wo dies nicht geschehen, und die Ausrede: ich kann mich darüber nicht ausdrücken, hat immer noch die unklare Vorstellung im Hintergrunde. Auf der untersten Stufe des Unterrichts, dort wo die Schüler noch nicht des Lesens kundig, also wol auch noch nicht soweit gefördert sind, sich richtig auszudrücken, bedarf es abermals der Nachhilfe. Der Lehrer wird, nachdem er sich die Gewißheit verschafft hat, daß das Vorgezeigte und Angeschaute wirklich verstanden, in kurzer und deutlicher Form vorsprechen, was durch Besprechung an dem vorliegenden Gegenstande gefunden worden ist, und es dann von den Kindern nachsprechen lassen, teils um es dem Gedächtnisse besser einzuprägen, teils aber auch, um die Kinder zum Reden, insbesondere zum Richtigreden zu bringen. Aber auch sonst wird das Vorsprechen Anwendung finden; dort nämlich, wo es sich überhaupt um eine feste Einprägung bestimmter Sätze handelt, die sich im Unterricht durch Entwickelung eines Gegenstandes (durch die heuristische Methode) schließlich herausstellen. Die weiteste Ausdehnung erhält das Vor- und Nachsprechen wol in der Erzählung. Mustergültigkeit des Vorgesprochenen in Bezug auf Deutlichkeit, angemessenen Ton, Nachdruck und sinngemäße Gliederung wird auch hier gefordert werden müssen, teils um das Verständnis des Inhalts zu ermöglichen, teils aber auch, um nicht nur ein richtiges, sondern auch ein solches Sprechen bei den Kindern zu erreichen, das gegen die Schönheit nicht verstößt. **Fr. W. Schubert †.**

W.

Wagner, Johann Jakob. Wenn im allgemeinen die Periode der sogenannten Naturphilosophie in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts auf dem Gebiet der pädagogischen Wissenschaft und Praxis wenig gleistet zu haben scheint, wie denn auch Schelling, dessen Name unter den Philosophen dieser Zeit in erster Linie genannt zu werden pflegt, keinen Platz in der Encyklopädie gefunden hat, so darf doch wol ein Mann wie Johann Jakob Wagner, der mit ungemeiner Geisteskraft ein seltenes, außerordentlich vielseitiges Wissen und Erkennen in einem die Welt umspannenden System zusammengefaßt, und unter anderen Werken eine „Philosophie der Erziehungskunst“ und ein „System des Unterrichts als Encyklopädie und Methodologie des gesamten Schulstudiums“ ausgearbeitet hat, nicht unbeachtet übergangen werden. Er verdient es, daß wir seinem Lebensgange, welcher ihn schon frühe in eine merkwürdige Beziehung zu dem Berufe eines philosophischen Erziehers brachte, und seiner Lehre, die allerdings nur eine rein theoretische Beziehung zur Pädagogik gehabt hat, einige Aufmerksamkeit widmen.

Johann Jakob Wagner wurde geboren in der damals freien Reichsstadt Ulm am 21. Januar 1775 (Schelling ist gerade 6 Tage jünger, sein Geburtstag ist der 27. Januar des gleichen Jahres, und auch Schelling stammt aus einem ulmischen Geschlecht, von dem ein Zweig während des dreißigjährigen Krieges nach Altwürttemberg übergesiedelt war). Sein Vater war „hospitalischer Zinseinnehmer“, ein einfacher, unstudierter Bürgersmann. Des Kindes Gaben zeigten sich sehr früh: es war vorzugsweise die Mutter, welche sein Seelenleben weckte; Geschwister hatte er nicht. Früh wurde er einem Privatlehrer übergeben, dem Kandidaten des Predigtamts Andreas Adam, späteren Professor und Diakonus am Münster, der ihn für den Eintritt in das Gymnasium vortrefflich vorbereitete und auch in der Folge stets sein treuester Freund geblieben ist. Unter der Leitung desselben entbrannte in dem äußerlich

schüchternen, menschenscheuen Gymnasiasten ein glühender Eifer für die Wissenschaft. Der angehende Jüngling trug sich mit großen, ehrgeizigen Plänen, als Dichter Klopstock an die Seite zu treten und eine Mosaide zu dichten: und es ist immerhin merkwürdig, daß das letzte Werk des Greises eine „Dichterschule“ gewesen ist. An Ostern 1795 bezog er die Universität Jena, nachdem er sich mit seiner nachherigen Gattin förmlich verlobt hatte, ein Schritt, der nach allen Seiten von ihm reiflich erwogen worden war: seine geliebte Mutter hatte er schon 1793 verloren. In Jena genoß er in vollen Zügen die Befreiung aus engen Verhältnissen, „aus dem ägyptischen Diensthause“, wie er sagte, aber keineswegs etwa in Gesellschaft pokulierender Studenten. Er begann das Studium der Jurisprudenz mit eifrigen philosophischen Privatstudien, zunächst der Werke Kants. Fichte nahm den jungen Mann freundlich auf und stand ihm mit Rat und Leitung treulich bei, obgleich Wagner seine Vorlesungen nicht hörte und nicht hören wollte, bis er „Kant ganz begriffen hätte“. Seine ökonomische Lage war übrigens eine sehr drückende, mit Gesuchen um Stipendien war er in seiner Vaterstadt widerholt abgewiesen worden. Der ihm von Herzen wolwollende Prof. Woltmann riet ihm daher, nach Göttingen zu gehen und zu suchen, daß er in Heynes philologisches Seminar aufgenommen werde, wozu er ihm Empfehlungen mitgeben wolle. Das gelang, zu Ostern 1796 kam er in Göttingen an und blieb anderthalb Jahre daselbst, mit manigfaltigen, philologischen, mathematischen, philosophischen, juridischen und staatswissenschaftlichen Studien beschäftigt. Er promovierte im Juli 1797 in der philosophischen Fakultät, mit dem Vorsatz, sich in Göttingen zu habilitieren, und schrieb neben einem „Wörterbuch der platonischen Philosophie“ einen Roman, Lorenzo Chiaramonti; eine jugendliche Expektoration, augenscheinlich unter der Einwirkung von Goethes Werther entstanden. Fichte, mit welchem Wagner in Briefwechsel geblieben war, riet ihm, vorerst öffentlichen Vorlesungen und der Schriftstellerei zu entsagen, bis er in sich gereifter geworden sei, und machte ihm am Ende einen Vorschlag, der es wol verdient, daß wir ihn mit Fichtes eigenen Worten kennen lernen. Er schrieb am Ende Oktober 1797: „Sie haben sich mir nun gezeigt, es ist Ihnen Ernst um Ihre Bildung. Sie gaben der Wahrheit Raum. Ihr Charakter verdient meine Hochachtung, und ich nehme von diesem Augenblick an den zärtlichsten Anteil an Ihren Schicksalen. Einer Hofmeisterstelle hatten Sie selber in Ihrem vorherigen Briefe gedacht. Den Hauptvorteil bestimmen Sie selbst sehr richtig: mit Kindern Ihre Begriffe entwickeln zu lernen und auch wider einmal im Schoß einer Familie zu leben ... Und jetzt zu meinem Vorschlage: Wenn Sie nichts Besseres wissen, so kommen Sie zu Ostern k. J. gerade zu mir selbst. Mein Knabe*) wird zwar dann erst $^{7}/_{4}$ Jahr alt, sein; um daher das Befremdende dieses Antrags zu mildern, muß ich Ihnen vorläufig einige meiner Erziehungsmaximen mitteilen. Meine Hauptregel ist, daß das Kind beim ersten Erwachen seiner Vernunft gleich als völlig vernünftig behandelt werde, daher unablässig in verständiger und gesetzter Gesellschaft sei, die sich mit ihm unterhalte, als ob es selbst verständig sei. So wird er es. Dann, daß er zuerst mit der reellen Welt bekannt gemacht werde, ehe er in die trockenste aller Zeichenwelten, in die des toten Buchstabens, eingeführt werde. Dann, daß er diese Bekanntschaft auf die einzige fruchtbare Weise mache, auf die praktische. Mein Knabe soll vor allen Dingen die Welt, die ihn umgiebt, nach Zeichen und Gebrauch kennen und mit den Dingen alles machen, was sich mit ihnen machen läßt. Dies Geschäft anzufangen ist das Kind reif, sobald es gehen und einige artikulierte Töne,

*) Aus diesem Knaben wurde der, wie mir soeben sein Enkel mitteilt, am 8. August 1879 zu Stuttgart verstorbene Professor der Philosophie Immanuel Hermann Fichte. Er hat seines Vaters sämtliche Werke und Briefwechsel herausgegeben, und durch die Gründung der Zeitschrift für Philosophie und spekulative Theologie, sowie durch eine Reihe eigener Werke sich einen hochgeachteten Namen erworben. Ein makelloser Charakter, voll selbstverläugnender Wahrheitsliebe, war er ein echter Sohn seines Vaters.

als Zeichen bestimmter Gegenstände, aussprechen kann. Dies wird, rechne ich, mein Knabe dann können. Wollen Sie diesen Knaben ins Leben einführen — und dabei sich selbst? (Goethe sagt darüber in Meisters Lehrjahren ein sehr wahres Wort, das Ihnen vielleicht nicht entgangen ist.) Ich würde Ihnen nicht, und keinem Menschen, dieses Geschäft abtreten, wenn ich und mein Weib und der Knabe selbst davon leben könnten. Schreiben Sie mir hierüber Ihre Gedanken und ich teile Ihnen dann meine bestimmteren Gedanken über meinen Erziehungsplan mit, über welchen wir vorher völlig einverstanden sein müssen. Über die äußeren Bedingungen werden wir hoffentlich am leichtesten fertig werden, denn Sie werden nicht mehr wünschen als Sie bedürfen, und ich werde dies nicht verweigern. Nur dies habe ich noch zu erinnern: durch dieses Geschäft bei mir würden Sie nicht auf längere Zeit gebunden, als Ihre Lust und Laune Sie hielte, denn Veränderung des Leiters ist gar nicht gegen meinen Plan."

Wagner, den Umgang mit Fichte im Auge habend, nahm den Vorschlag unbedenklich an. Eine Hofmeisterstelle in Bremen, eine solche in Schlesien, eine Stelle am Pädagogium in Halle unter Niemeyer hatte er ausgeschlagen. Zu Ostern schickte er seinen Koffer nach Jena voraus, und hatte eben, ein Ränzchen auf dem Rücken und den Ziegenhainer in der Hand, von seinem Hausherrn Abschied genommen, als der Postbote an der Haustür ihm einen Brief von Fichte übergab. Dieser schrieb: „Verschiedene Gründe nötigen mich, mir meinen Wunsch, Sie in meinem Hause zu sehen, und Ihre Talente meinem Kleinen nützlich zu machen, zu versagen. Schon damals hätte ich bedenken sollen, daß mein Kleiner, dann anderthalb Jahr alt, schlechthin keine Kapazität für Ihre Beschäftigung mit ihm haben würde. Dies zeigt nun die Erfahrung. Er kann noch nicht zwei Worte deutlich sprechen. Dann werde ich einen guten Teil des Sommers auf Reisen zubringen und das Haus ganz leer lassen. . . . . Herr D. Müller aus Kopenhagen, der in höchstens 14 Tagen bei Ihnen sein wird, wird Ihnen in meinem Namen 32 Laubthaler als eine kleine Entschädigung übergeben."

In Göttingen konnte und wollte Wagner nicht bleiben; er wanderte getrost nach Jena. Als er ankam, war einer der ersten, die ihm begegneten, eben Fichte, welcher mit seiner Gattin auf dem Graben spazierte und doch etwas betreten war, als Wagner auf ihn zugieng. Dieser aber faßte die Sache leicht, und bat ihn nur, ihm die 32 Laubthaler, die er als Entschädigung ausschlage, als Darlehen zu geben.

Wagner blieb in Jena bis in den Juli. Er war aufs neue in recht bedrängten Umständen; da übernahm er die ihm auf Fichtes Empfehlung angebotene Redaktion der von Kaufmann Leuchs in Nürnberg herausgegebenen Handelszeitung. Die außerordentlich manigfaltige Thätigkeit, in welche er sich so plötzlich versetzt sah, nötigte ihn zur Beschäftigung mit bisher ihm fern liegenden Studien der Handelswissenschaft, der Technologie, der Physik und Chemie. Auch neuere Sprachen trieb er mit Leuchs, einem Manne von Kopf und Welt, mit welchem er eng verbunden war; er aß an seinem Tische. Drei Jahre blieb er in Nürnberg. Dann aber sehnte er sich nach größerer Selbständigkeit und freierer Thätigkeit, und siedelte, nachdem er von seiner Stellung sich gelöst und mit seiner Verlobten hatte trauen lassen, im Dezember 1801 als Privatgelehrter nach Salzburg über. Hier erwachte der feurige junge Mann zu neuem Leben; fleißige Mitarbeit an der Salzburger Litteraturzeitung, freundschaftlicher Umgang mit hochgebildeten Männern, öffentliche Vorlesungen, um welche seine Freunde ihn ersuchten, schriftstellerische Arbeiten, die er ganz in Schellings Ideen eingehend und dieselben weiter zu führen strebend verfaßte, beschäftigten ihn vollauf. Hier entstand seine „Theorie der Wärme und des Lichts" (Leipz. bei Breitkopf u. Härtel 1802), seine drei Bücher „Von der Natur der Dinge" (das. 1803), sein Versuch „Über das Lebensprincip, und Lorenz Versuch über das Leben, aus dem Französischen übersetzt" (das. 1803), dazwischen seine „„Philosophie der Erziehungskunst"", von welcher später die Rede sein wird.

Schelling entflammte damals die Geister; ein lebhafter brieflicher Verkehr zwischen beiden Männern, der sich entsponnen hatte, bezeugte damals noch die vollste gegenseitige Anerkennung. Auf des schwäbischen Landsmanns besondere Verwendung, welche in München viel galt, wurde Wagner im Dezember 1803 als außerordentlicher Professor der Philosophie nach Würzburg berufen, wo auch Schelling lehrte.

Aber hier giengen die Wege beider auseinander. „Sind Sie Schelling?" fragte Wagner unwillkürlich befremdet beim ersten Besuch; die Erscheinung und der Empfang des Philosophen war anders, als das Bild, welches sich Wagner von ihm gemacht hatte, — und Schelling seinerseits mochte seine Erwartungen nicht befriedigt fühlen: kurz, schon in den ersten vier Wochen wurde Schelling entschiedener Gegner Wagners, ihr gegenseitiges Verhältnis wurde ein äußerst gespanntes und zunächst entbrannte ein glühender Wettstreit auf dem Katheder. Wagner sagte sich in einem Programme „Über das Wesen der Philosophie" (Würzburg 1804) und in der Einleitung zu seinem „System der Idealphilosophie" (Leipzig 1804) gänzlich und entschieden von Schelling los. Er schreibt: „Ich habe mich überzeugt, daß in seinem System das nie lag, was ich hineinlegte, so daß ich nun meine bisher gehabte Ansicht seines Systems wirklich als eine ihm ganz fremde erkenne, seine Ansicht aber als den aufgewärmten Neoplatonismus streng verwerfe. Diese Verwerfung habe ich bereits auf dem Katheder ausgesprochen" *). Man sieht, gleich im Anfang seiner Laufbahn als akademischer Lehrer stellte sich Wagner durchaus selbständig, und alle die haben Unrecht, welche ihn mit den Naturphilosophen aus Schellings erster Periode ohne weiteres zusammenwerfen **). Von 1804 bis 1809 mühte er sich, seiner Aufgabe, die Wissenschaft formal zu vollenden, gerecht zu werden, und seine Begeisterung, seine flammende Rede riß die Studierenden und älteren Freunde hin; aber es häuften sich auch Anfechtungen von seiten litterarischer Gegnerschaften. Schelling seinerseits stand nicht an zu äußern, er wolle nicht von Wagner sprechen, um ihn nicht berühmt zu machen: er ignorierte ihn völlig; das war freilich das Härteste, was Wagner widerfahren konnte. Dieser sagte auch offen: „Zwischen mir und Schelling ist ein inneres Verhältnis absolut unmöglich. Er ist ganz Wissenschaft und weiter gar nichts, als was sich damit noch verbindet, Ehrgeiz und Eitelkeit" (a. a. O. S. 219). Und später (1809): „Schellings scholastischen Plunder über die Freiheit ꝛc. kenne ich nur aus der oberdeutschen Litteraturzeitung, denn ich kaufe und lese längst nichts mehr von ihm, weil ich für alles, was er noch schreiben kann, den Inhalt zum voraus weiß. Er ist in der Dialektik so erstarrt und erstorben, daß er durchaus nichts mehr zu erfinden und zu schaffen vermag" ***) (a. a. O. S. 287). Eine ganze Reihe von Werken Wagners ist

*) Adam und Kölle, Wagners Leben und Briefe. S. 220.

**) Reinhold (Gesch. d. Philosophie, 3. Aufl. Band 2. Seite 451) glaubte, Wagner habe mit seiner Abweichung von Schelling in der freien Anerkennung des Absoluten auch den pantheistischen Standpunkt verlassen. Mit Unrecht, wie Herbart (Werke 12. Band, Recension von Wagners Religion, Wissensch., Kunst u. Staat) nachweist, und selbst L. Rabus anerkennt (Wagners Leben und Lehre S. 76). Der Herbartianer C. A. Thilo sagt irgendwo darüber: Wo der Satz gilt: Bestimmtheit ist Negation, da ist Spinozismus, und wo Spinozismus, da ist Pantheismus. — H. C. W. Sigwart (in seiner Gesch. d. Philos. Tüb. 1844. Bd. 3. S. 296) erkannte ebenfalls, daß Wagner zwar aus Schellings Schule hervorgegangen sei, aber bald seinen eigenen Weg betreten habe. Als seine Grundgedanken bezeichnet er: Vom Absoluten sei keine Wissenschaft möglich, dasselbe müsse durch freie Anerkennung vorausgesetzt werden. Von der Idee der Gottheit müsse alle Konstruktion erst anfangen, sie selbst dürfe nicht in diese hineingezogen werden. Die Philosophie soll eine auf Religion ruhende, in Weltgeschichte und Naturwissenschaft anschauliche, durch das in der Mathematik aufbewahrte Weltgesetz organisierte Wissenschaft sein. Man könne sagen, Wagners Philosophie verhalte sich zu der Hegels, wie die pythagoreische zu der eleatischen.

***) Solche leidenschaftlich ungerechten Urteile zeugen von der absoluten Unmöglichkeit der beiden Männer, sich zu vertragen. Beide waren erfüllt vom gewaltigsten Selbstbewußtsein: Schelling bekanntlich schon früh, noch als Knabe, von Eltern und Lehrern fast vergöttert; Wagner, wie Hoffmann und viele andere ausdrücklich bezeugen, ebenfalls hoch getragen und

während der fünf Jahre dieses ersten Aufenthalts in Würzburg erschienen, namentlich außer dem obengenannten Programm und dem System der Idealphilosophie noch ein „Grundriß der Staatswissenschaft und Politik" (Leipzig 1805); das erste Heft eines Journals für Wissenschaft und Kunst (das. 1805), dessen Fortsetzung durch den Krieg gehindert wurde; „Von der Philosophie und der Medizin" (Bamberg 1805); „Ideen zu einer allgemeinen Mythologie der alten Welt" (Frankfurt 1808); „Theodicee" (Bamberg und Würzburg 1809).

Im Jahre 1809 fiel Würzburg an den Großherzog von Toskana. Die Universität wurde reduziert, die ganze theologische und philosophische Fakultät aufgelöst, und auch Wagner mit Beibehaltung seines Gehalts, Titels und Rangs von allen akademischen Funktionen dispensiert. Schnell entschlossen wendete er sich nach Heidelberg, suchte um die Erlaubnis an, Vorlesungen halten zu dürfen, und erhielt sie auf der Stelle.

Er las hier über philosophische Mathematik und über Weltgeschichte vor einem ausgewählten Auditorium *), und in dieser Zeit entstand sein Buch vom Staat (Erlangen 1811) und seine mathematische Philosophie (das. 1811). Schon in Salzburg hatte er (in der Philosophie der Erziehungskunst) die Idee eines Zahlen- und Figurensystems durchblicken lassen, welches in Entwickelung und Ausdehnung die Welt der Dinge widergebe; später, als er die Schellingsche Spekulation verlassend anschaulich lebendige Erkenntnis in Welt- und Naturgeschichte suchte, glaubte er in der Mathematik das, was beiden gemeinsam beide organisiere, gefunden zu haben. „Wem klar wäre", sagt er, „daß das Wesen überall eins sei und nur durch die Form eine Verschiedenheit annehme, und daß diese Form die Identität vor und nach ihrer Entwickelung mit dem zwischen sie eintretenden Gegensatz sei und nur durch Widerholung dieser Form etwas anderes entstehe: der würde einsehen, daß eine Entwickelung, welche bloß diese Form und ihre Widerholung ausdrücke, die Arithmetik sei, und daß das, was in der Arithmetik entwickelungsweise gedacht werde, nach seinen reifen Verhältnissen die Geometrie schauen lasse". Spekulatives Wissen spreche noch bei Pythagoras in Zahl und Figur sich aus, aber schon vor ihm habe das Wort versucht, einziges Organ des Wissens zu werden. Dadurch sei Zahl und Figur aus dem organischen Wesen, in welchem sie die Welt abbildeten, in das mechanische gefallen, in welchem gerechnet und gemessen werde. Nunmehr sei wider zu begreifen und zu schauen, wie jedes Ding seinen Begriff setze in einer Entwickelung von Zahlen, in einer Formel, seine Anschauung aber oder Realität in Linien. In solcher Mathematik werde die Ursprache des Geistes wider hervorgehoben, und die individuelle Sprache der Redeorgane werde zurückgedrängt. Mathematik sei dann allgemeine Sprache und für die Wissenschaft Organon **). (Rabus Leben, und Lehre W. S. 14.) Die Anwendung viergliederiger Konstruktion versuchte Wagner zuerst in jenem Buche vom Staate, indem er sie durch die so erfaßte und durchgeführte Mathematik begründete.

verwöhnt durch die begeisterte Verehrung und Bewunderung, die ihm seine flammende Beredsamkeit unwiderstehlich erwarb, denn er sprach hinreißend schön, stets frei, und war ein Meister der deutschen Rede wie wenige. So erklärt sich die Bitterkeit, mit der er die stille Feindschaft des stolzen Gegners erwiderte.

*) Unter den von ihm begeisterten Zuhörern befand sich auch Leopold, Graf von Hochberg, der spätere Großherzog von Baden, welcher ihn später, 1836, in Würzburg besucht und mehrere Stunden in seinem Haus und Garten im Gespräch mit ihm verweilte. S. Adam und Kölle, J. J. Wagner, Lebensnachrichten und Briefe. Ulm 1849; und Adams Festschrift zum Heidelberger Universitätsjubiläum 1886, in welcher sich auch ein wunderschönes Bildnis Leopolds befindet, aus der Heidelberger Zeit, ein Geschenk des Schülers an seinen Lehrer.

**) Der Referent bemerkt hier ein für allemal, daß er bloß referiert. Es wäre wol überhaupt gar nicht möglich, ein System der spekulativen Philosophie und eine Geschichte seiner Entwickelung in gemeinverständlichem Auszuge zu geben, wenn dies auch überhaupt hier gefordert würde, was ja nicht der Fall ist. Andeutungen, meist mit den Worten des Urhebers, müssen genügen, ein Suchender und Fragender muß weiter suchen und an die Quellen selbst gehen.

Am Ende des Jahres 1815, nachdem Würzburg wider an Bayern gefallen war, wurde er zu schleuniger Rückkehr und Wideraufnahme seines akademischen Lehramts an der widerhergestellten Universität aufgefordert und folgte diesem Rufe auf der Stelle. Hier war es nun, wo er jene Anwendung der viergliederigen Konstruktion nach den verschiedensten Seiten hin ausbildete, seine Tetraden, und eine große Anzahl begeisterter Anhänger gewann, unter andern den Grafen Platen, den Dichter (welcher allerdings nachher auch Schelling in mehreren Gedichten angesungen hat). Vgl. A. v. Platens gesammelte Werke, 6. Band, Leipzig 1853, S. 81—84 und S. 88—91 und S. 104, — wo er in jugendlicher Begeisterung seinem Freunde, dem Grafen Fugger, Wagners mathematische Philosophie preist, die ihm „die merkwürdigste Erscheinung seit Einführung des Christentums scheine". Wagner sei ein „außerordentlicher Mann, der ihm eine ungeheuere Welt von Ideen eröffnet habe, nicht mit den gewöhnlichen Philosophen zu verwechseln, welche ihre Einfälle herzählen. Das tieffste und einflußreichste, was Wagner hervorbrachte, sei eben seine mathematische Philosophie und Konstruktionslehre, worin nicht nur die Gesetze des Weltbaues erklärt, sondern auch die Gesetze des Denkens von ihrer bisherigen Willkür befreit und einer mathematischen Konsequenz anheimgestellt werden".

Es ist nicht leicht, in kurzen Zügen eine Darstellung dieser seiner mathematischen Behandlungsweise zu geben. Einige Beispiele mögen dazu dienen, die wir mit seinen Worten geben wollen, wie er in einem Briefe an einen Schüler und Freund sich über das von ihm gefundene „algebraische Manövrieren" ausspricht: „Nennen Sie Mensch m, Tier b und Pflanze a, so gilt unter der Voraussetzung, daß der Mensch von dem Tiere bloß durch den Charakter der Universalität = u differiere, und die Pflanze als Gefäßsystem das halbe Tier sei, dessen andere Hälfte im Nervensystem x liege, folgendes:

$$m = (a + x)\,u,$$

$$\text{ferner } b = \frac{m}{u} = a + x,$$

$$\text{ferner } a = \frac{m}{u} - x$$

$$\text{und } x = \frac{m}{u} - a,$$

$$\text{ferner } u = \frac{m}{a + x},$$

so daß also diese fünf Buchstaben oder Begriffe durch fünf Gleichungen algebraisch richtig bestimmt sind, und es überhaupt nur an einer scharfen Bestimmung der Begriffe fehlt, um sie alle in algebraischen Gleichungen durchzuarbeiten" (a. a. O. S. 281). Solche Schemate ließen ihn auf den Gedanken kommen, daß die Idee einer Pasigraphie sich verwirklichen sollte und müsse. Freilich liegt hier der Einwurf nahe, daß die Zeichensprache der Mathematik bereits eine solche Pasigraphie ist, welche jeder Mathematiker versteht, welcher Nation er auch angehöre, daß aber über die Mathematik hinaus mit ihrer Sprache nichts bezeichnet werden kann, weil es für sie gar nicht existiert. Ihm aber schwebte eine Sprache vor, die das, was sie schreibt, konstruiert und ebendarum jedem Geist verständlich sein müsse, der die inneren Verhältnisse der Dinge einmal kennen gelernt hat. Dieses letztere Postulat scheint uns die ganze Schwierigkeit auszusprechen. Man fühlt dies deutlich z. B. an einer andern Stelle (a. a. O. S. 225): „Die Hauptsache ist, daß alle Erkenntnis ein Setzen von Verhältnissen ist, und daß es gar keine andere als mathematische Verhältnisse giebt. So ist die zweiteilige Wurzel: „Intelligenz und Natur", die Mutter alles Idealen und Realen, welches sich nach den Gesetzen des Binomiums aus ihr entwickelt. So geht aus der Intelligenz Geist und Wille hervor, deren Produkt dann Gemüt heißt. Aus dem Gemüt geht erst Phantasie und Vernunft hervor, deren Produkt

sich wider in Verstand und Einbildungskraft trennt und neu vereinigt zum Sinn wird, der sich in Bewegung und Empfindung entfaltet. Nichts als Descendenz- und Kollateralverhältnisse, die ihren mathematischen Entwickelungsgang halten. So ist für die Mathematik $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$.

Ebenso für die Physik:

(Licht und Schwere)^2 = Wasser, wo

a^2 = Wasserstoff, b^2 = Sauerstoff (die Quadratur überhaupt = Gasform), und $2ab$ = dem Durchdringen von Hydrogen und Oxygen = Tropfbarflüssigkeit ist.

Man kann sich hier wol daran erinnern, wie einerseits Fichte, andererseits die Naturphilosophen, namentlich Schelling und Oken, in jener Periode jugendlichen Kraftbewußtseins es liebten, schwer verdauliche Sätze als Ergebnisse der Wissenschaft in die Welt hinauszusprechen, und wie Wagner selbst z. B. in der Zeit, als er sich von Schelling bereits getrennt hatte, gesagt hat: „Ich bin begierig, ob sich Hegel durch meine Recension seiner Differenz" (es ist wol Hegels Schrift über die Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems gemeint) „gereizt finden mag; sollte er es, so entsteht zwischen uns eine offene Fehde, die ich keineswegs vermeiden werde, denn es gelüstet mich wirklich, Machtsprüche mit Machtsprüchen zu erwidern" (a. a. O. S. 197). Die eben angeführte orakelhafte Deduktion des Wassers, das er sich noch dazu nur als tropfbar zu denken scheint, ist auch ein solcher Machtspruch, der aber den Physikern und Chemikern gewiß nicht imponieren wird *).

Wagner hatte im Fortgang seines geistigen Schaffens in Würzburg nicht nur seine Bearbeitung der Mathematik populär zu machen versucht und zwar unter fingiertem Namen **) (weil man ihm selbst nicht zutraute, daß er populär schreiben könne), sondern auch, nachdem sein Werk vom Staat erschienen war, um die Anwendung seiner Konstruktionslehre an einem großen Beispiele zu erproben, „damit die Allmacht der viergliederigen Konstruktion unwiderstehlich einleuchte" (Organon, Einl. S. XXXIV), die Grundideen dieses Werkes noch weiter begründet und ausgeführt in dem Buche: Religion, Wissenschaft, Kunst und Staat in ihren gegenseitigen Verhältnissen betrachtet. „Es ist sonderbar," schrieb er in jener Zeit, „daß man die Vierzahl nicht verstehen will. Es giebt ja im Himmel und auf Erden nichts als die Einheit, die sich in einen Gegensatz öffnet, und nach dem herausgetretenen Gegensatz wider schließt, also

1

2 3

0

*) Daß die Behauptung Wagners, es müsse der Chemie noch gelingen, organische Körper darzustellen und Menschen durch Krystallisation zu bilden, Goethe Veranlassung zur Einführung des Homunculus in den zweiten Teil der Faustdichtung gab, soll nach den Nachweisungen Düntzers keinem Zweifel unterliegen (vgl. Goethes Faust, von H. Düntzer, Leipzig 1857. 2. Aufl. S. 119). Wenn Düntzer von wunderlichen Seltsamkeiten Wagners spricht, so ließe sich allerdings eine kleine Blumenlese von solchen aus seinen Schriften sammeln, meint Hoffmann (Philos. Schriften, Bd. 2. S. 227); allein unsere Absicht ist das durchaus nicht. — Jene in einer öffentlichen Vorlesung ausgesprochene Behauptung Wagners war nach Düntzer damals gerüchtweise durch ganz Deutschland verbreitet. Die ihm nachher auch von anderer Seite bestätigte Nachricht verdankte er einer Mitteilung des Hrn. Prof. Fichte. Eine ähnliche Äußerung, fährt er fort, soll sich auch in Wagners Schriften finden, doch ist ihm so wenig als dem Verfasser dieser Zeilen gelungen, diese Stelle aufzufinden. — Als ein seltsames Paradoxon sah man auch an, daß Wagner behauptet haben sollte (Düntzer a. a. O.), es werde noch die Zeit kommen, wo man Eigenthum für ein Verbrechen halten werde. Philosophen und Poeten sind Propheten: Wagner zeigt sich wahrhaftig als solcher in ganz eminentem Sinne. Das sagt von ihm auch Riehl, in seiner Naturgeschichte des Volks, Bd. I, S. 13; wovon weiter unten noch Weiteres.

**) Friedrich Buchwald, Elementarlehre der Zeit und Raumgrößen. Erlangen 1818. Neue wolfeile Ausgabe unter dem wahren Namen des Verfassers. Ulm 1851. Vgl. Organon, Einleitung S. XXXII.

d. h. 1) Einheit, 2) Gegensatz, 3) die Einheit wirksam im Gegensatz, um ihn 4) zu schließen. Die anderen Zahlen haben auch ihre — (aber untergeordnete) Konstruktionsbedeutung, wie 5 = Pflanze, 6 = Tier" (a. a. O. S. 286). Was die Tetraden selbst betrifft, so erscheinen sie doch oft keineswegs mit mathematischer Notwendigkeit entstanden. Um überhaupt eine Vorstellung von ihnen zu geben, wollen wir einige Beispiele anführen. Das Schema für Geistesentwickelung (ein anderes gebe es nicht, sagt er a. a. O. S. 286):

Mythus
Wissenschaft Poesie
Weisheit.

Eine ähnliche Tetrade ist:

Religion
Wissenschaft Kunst
Mathematik.

Als höchstes Schema aller Wissenschaft gilt (vgl. Rabus, Grundriß S. 36):

Gott
Intelligenz Substanz
All.

Ferner (Mathem. Philos. § 603:

Eins
Zeit Saum
All.

Und (Buchwald, Elementarl. § 52):

Eins
Natur Geschichte
All.

Für „Sprache und ästhetische Kunst" (Organ. S. 260):

Wort
Zahl Figur
Bild.

Poesie
Musik Malerei
Plastik.

Daher die Proportionen:

Poesie	:	Plastik	=	Wort	:	Bild.
Musik	:	Malerei	=	Zahl	:	Figur.
Poesie	:	Musik	=	Wort	:	Zahl.
Malerei	:	Plastik	=	Figur	:	Bild.

Merkwürdig ist gegenüber gestellt (Mathem. Philosophie § 634):

a
e i
o

blau
roth gelb
grün

Die „Urbegriffe" ordnete er so:

Wesen
Endlichkeit
Quantität Qualität
Realität.

Gegensatz
absolut
quantitativ qualitativ
relativ

Vermittelung
absolut
quantitativ qualitativ
relativ

Form
Thesis
Analysis Synthesis
Antythesis.

Im Jahre 1818 fand er, „daß die Tetraden mehrförmig sind" (a. a. O. S. 282), und giebt folgende Beispiele:

I. Setzende
a) absolut setzende
Ur
Intelligenz Substanz
All
b) fortschreitende
Laut
Wort Satz
Rede
Mineral
Pflanze Tier
Mensch

II. Entgegensetzende
a) (in 1 und 0)
Er
Brama Wischnu
Schiwa
b) (in 2 und 3)
1
+ —
0

Für jede Untersuchung boten ihm seine viergliederigen Schemen eine Topik dar, für Metaphysik wie für Poesie, für Pädagogik wie für Technologie. Selbst homiletisch hat er sie verwendet, was für uns doch auch interessant ist; indessen ist das Resultat hier wenigstens kein außerordentliches. Hören wir ihn selber. „Neulich," schreibt er an einen Freund (a. a. O. S. 278), „wo ich bei einem Adeligen in der Nähe von hier einige Tage mich aufhielt, machte ich einen Versuch zu predigen, der sehr gut gelang. Ich setzte mir die Aufgabe, die höchsten Ideen mit der höchsten Popularität auszusprechen, und wählte dazu den Text Matth. V. 8. Ich zeigte die Reinheit des Herzens in

Gesinnung
Menschenverkehr Besitz irdischer Güter
Leib

und lehrte Gott schauen in

Seele
Schicksal Natur
Leib,

in der Seele nämlich als dem reinen Spiegel der Gottheit, im Leib als ihrem Tempel, im Schicksal als Vorsehung, in der Natur als Schöpfer. So siehst du, daß meine Tetraden auch zum Predigen taugen. Ich schrieb nichts auf, als diese, und sprach mit Klarheit, Kraft und Wärme". Von seinen Freunden ließ er sich gerne bewundern, wie man sieht *).

Indessen erkannte Wagner nunmehr allmählich die Mathematik selbst nicht mehr als zureichende Ausdrucksform für die Ideen, und fand, daß sich dem Leben, mit welchem sich die Mathematik beseelen ließ, auch ein lebendiger Ausdruck gebüre. Demgemäß arbeitete er nun daran, die höchste Form der Erkenntnis im klaren Worte festzustellen und der Welt darzubieten, um hiermit seine philosophischen Forschungen zu schließen und „die Philosophie formell zu vollenden".

Was er so errungen, hat er dargelegt in seinem Organon der menschlichen Erkenntnis (Erlangen 1830. Neue Auflage. Ulm 1851). Die Logik hatte ihm stets ungenügend geschienen, um mehr als relative Verbindung der Begriffe zustande zu bringen; die Mathematik hatte ihm für die abgeschlossene Architektur der Welt und ihrer Erkenntnis solange gegolten, bis der Dualismus der Arithmetik und Geometrie die Idee ihm erschloß, daß der einheitliche Ausdruck über die Mathematik selbst hinausliege; so sprach er denn jene Form im lebendigen Worte aus und entwickelte aus den durch ihr schematisches Verhältnis anschaulich gemachten Grundideen das System der Kategorieen (Rabus a. a. O. S. 17). Dieses stellt der erste Ab-

*) Hoffmann findet, daß Wagner sich in der Aufstellung solcher Tetraden nicht wenig erfinderisch erwiesen habe; aber er fragt wol mit Recht: „Was ist eigentlich mit diesem formellen Schema, mit dieser Wünschelrute, wie Fortlage es nennt, gewonnen worden für die wirkliche Erkenntnis der Dinge? andere haben mit nicht geringerer Erfindungskraft das Universum in das Schema von Triaden einzuspannen versucht, ohne mehr damit gewonnen zu haben, als daß sie einer Gewaltsamkeit eine andere an die Seite gestellt haben" (Philos. Schriften, 3. Bd. S. 231).

schnitt als Weltgesetz auf (tabula idearum) — der vierte zeigt dann in einer Welttafel (tabula rerum) die Realisierung des Weltgesetzes im großen. Er selbst sagt von diesem Werke (Vorrede und Einleitung zum Organon S. IV), daß es nun die beiden bisher bekannten formalen Wissenschaften, Logik und Mathematik, in die wahren und einzigen höheren Formen auflöse, und so die Wissenschaft für immer vollende. Solches Selbstbewußtsein zu äußern war damals, wie auch schon früher, den Philosophen wie ein natürliches Bedürfnis; von Hegel ist Ähnliches bekannt, und auch Schelling sagte in der Schrift über die samothrakische Göttin, daß er künftig welthistorische Arbeiten liefern werde, wie denn auch er die Vollendung der Wissenschaft beständig versprochen hat.

Wenn nun im vorangehenden und im folgenden überhaupt manches fremdartig anmuten mag, was im ersten Viertel unseres Jahrhunderts als tiefe Weisheit erschien, so müssen wir bedenken, daß der naturphilosophischen Periode eine Art von orakelhafter Sprache eigentümlich war. Um Gemeinverständlichkeit war es jener Zeit gar nicht zu thun. Ja es nimmt sich wie harmloser Humor aus, wenn Wagner (a. a. O. S. 330) selber sagt: „Wenn einst die Nachwelt mich und mein Werk versteht, so mag es auch bekannt werden, daß ich drei Jahre gebraucht habe, bis ich mein eigenes Buch verstand" (es ist die Philosophie der Mathematik gemeint). Hat nicht ein später gekommener großer Philosoph seinerseits gesagt, nur einer seiner Schüler habe ihn verstanden und der habe ihn misverstanden.

In jene Höhen oder Tiefen des Schellingschen „Urgrundes" oder „Ungrundes", und in die formale Vollendung der Wissenschaft werden wir uns hier nicht vertiefen müssen, nicht bloß weil Wagner erklärt, die Philosophie, unzulänglich für die Erkenntnis des Absoluten, habe es nur mit der Ordnung der endlichen Dinge zu thun, und die Idee der Gottheit sei über alles erhaben, sondern auch, weil hier nicht Raum ist, sein System zu entwickeln und zu kritisieren. Zur Prüfung desselben einzuladen aber vermag vielleicht weniger ein Versuch einer Darstellung desselben in nuce, als das Urteil eines so geistvollen und originellen Forschers wie W. H. Riehl, dessen klare Anschauungen auch die Encyklopädie vielfach zu citieren Gelegenheit gehabt hat. Er sagt in seiner Naturgeschichte des Volks, I. Bd. S. 13: „Als eine merkwürdige Erscheinung in dieser Richtung" (es handelt sich um die bedeutenden Männer, welche die Wichtigkeit einer naturgeschichtlichen Analyse des Volkstums geahnt haben) „will ich nur einen Mann hervorheben: den Philosophen Johann Jakob Wagner. Er wird uns vielfach in einem andern Lichte erscheinen als seinen Zeitgenossen, denn wie mir bedünkt, beruht das Auszeichnende dieses Mannes weniger in dem geschlossenen Organismus seines Systems, als in den allseitigen Anregungen, mit welchen er die wissenschaftlichen Strebungen einer Zukunft, die uns nunmehr zur Gegenwart geworden ist, vorgedeutet hat. Er ist ein Prophet unter den Philosophen seiner Zeit gewesen, wie Moser unter den Publicisten. So hat er die wissenschaftlichen Grundzüge der Nationalökonomie bereits zu einer Zeit systematisch konstruiert, wo für das Stoffliche dieser Disciplin, wenigstens in Deutschland, noch wenig oder nichts gethan war, wo man sich namentlich den selbständigen Aufschwung der Volkswirtschaftslehre, wie sie jetzt unsere ganze politische Theorie und Praxis beherrscht, noch nicht entfernt träumen ließ. Er gieng sogar noch weiter als wir gegenwärtig gehen, indem er den originellen Gedanken durchführte, als Seitenstück zur Nationalökonomie ein System der Privatökonomie zu schreiben, in welchem die Wirtschaft der Familie in ähnlicher Weise auf ihre allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze zurückgeführt ist, wie in der Nationalökonomie die Wirtschaft des Volks. Der Versuch mag auf den ersten Anblick seltsam erscheinen, allein für die Lehre von der bürgerlichen Gesellschaft hätte namentlich eine auf die naturgeschichtliche Analyse des Volks gebaute historische Erforschung und Begründung der Privatökonomie einen unberechenbaren Wert. Hunderte der praktischen Versuche, die jetzt zur Lösung der socialen Wirren gemacht werden,

schlagen in das Gebiet der Privatökonomie ein, ohne daß wir uns immer wissenschaftlich dessen bewußt sind. Es wird diese Disciplin nicht allezeit so brach liegen bleiben wie gegenwärtig; sie hat ihre Zukunft. Noch überraschender tritt aber uns die prophetische Stellung Wagners entgegen, wenn wir sein Buch vom Staat zur Hand nehmen. Hier sind namentlich über den materiellen Inhalt des Staatslebens, über die Unterscheidungen der Familie, der Gesellschaft und des Staats, über die Gruppierungen und Gliederungen des Volkes, über das Verhältnis der Volkswirtschaft zur Staatsverwaltung und vieles ähnliche so neue Anregungen gegeben, daß wir oft keineswegs glauben, es mit dem Buch eines Philosophen zu thun zu haben, dessen Blütezeit bereits um mehr als ein Menschenalter hinter uns liegt, sondern mit den Untersuchungen eines Praktikers aus der Gegenwart, dessen Geist von den modernen Gedanken und Thatsachen der socialen Politik erfüllt ist."

Die Gedanken Wagners über Pädagogik und was dahin einschlägt, sind nun aber in ihrer Art vielfach ebenso genial und geistvoll. Indessen können wir von seiner noch in Salzburg im Jahre 1802 geschriebenen Philosophie der Erziehungskunst hier absehen, umsomehr als der Verfasser das Buch später selbst offen (in der Einleitung zum Organon S. I und IX) unter die unreifen, aus Gemüt und Lektüre hervorgegangenen Jünglingsbestrebungen rechnete. Er hatte es aus Veranlassung eines Gesprächs mit dem Schuldirektor Vierthaler verfaßt, welcher den Wunsch geäußert hatte, „die Pädagogik in der anziehenden und halb poetisch spielenden Manier Platons behandelt zu sehen." Wagner entwarf den Plan zu dieser Schrift noch am selben Tage und in vier Wochen gieng sie druckfertig an den Verleger ab. Die Erziehungskunst wird von dem Verfasser, seinem damaligen naturphilosophischen Standpunkt entsprechend, einseitig als Erregungskunst begriffen, und ferner gieng die Erziehung im Unterricht fast ganz auf, welche beiden Fehler „als Fehler des Zeitalters" der Verfasser später selbst zugestand (System des Unterrichts, Einleitung S. 1). Die Frische und die Schönheit der Form — man vergleiche nur den Dialog über die Sokratik S. 127 ff., der sich wie aus dem Griechischen übersetzt ausnimmt — machen das Buch noch heute zu einer interessanten Lektüre,. und warhaft vortrefflich sind die Bemerkungen über den Unterschied der männlichen und weiblichen Erziehung und über die Bestimmung des Weibes.

Viel später (1820), als gereifter Mann, und aus einer anderen Veranlassung verfaßte Wagner sein System des Unterrichts, oder Encyklopädie und Methodologie des gesamten Schulstudiums (Aarau 1821, neue Ausg. Ulm 1848). Ein Erziehungsinstitut war in Würzburg von einem seiner Schüler gegründet worden, der sich seines Rats und seiner Beihilfe erfreute, es war aber, obgleich Beifall und Unterstützung vom Publikum und den städtischen Behörden von Anfang nicht gefehlt hatte, doch schon 1817 aus finanziellen Gründen wider eingegangen. Wagner bemühte sich, für einen Lehrer desselben, Herrn Tondu aus Aubonn, die Errichtung eines neuen Instituts zustande zu bringen. Dieser sollte das Institut und die Zöglinge haben, Wagner wollte sich mit der Bildung der Lehrer nach seinen Ansichten befassen, und so „dem Mangel an Anstalten für die Bildung von Gymnasiumslehrern einigermaßen abhelfen . . . . . Herr Tondu hatte seine erste Bildung bei Pestalozzi erhalten, wo er Schüler und Lehrer gewesen war, und besaß auch ganz die lobenswürdige Eigentümlichkeit der pestalozzischen Schule, mit Verlassung des Schlendrians durch Nachdenken über die Natur der Sache eigene Wege zu suchen. Zugleich versprach er, auch auf meine Ansichten einzugehen, und sein redlicher Eifer für seinen pädagogischen Beruf ließ mich bei seinem übrigen sehr soliden Charakter das beste Gedeihen der Sache erwarten. Dabei dachte ich noch aus mehreren meiner Zuhörer, die ich mit meinen Ansichten vertraut und für dieselben begeistert wußte, tüchtige Lehrer des Instituts zu bilden" (Vorr. S. VI). Allein die Errichtung des Instituts fand so viele Hindernisse, daß Wagner endlich das Ganze aufgab, und beschloß, seinen Unter-

richtsplan zu einem Buche auszuarbeiten. So entstand das schon 1819 (vgl. Wagners Religion, Wissenschaft, Kunst und Staat, Erlangen 1819. Neue wolf. Ausg. Ulm 1851, S. 287) angekündigte System des Unterrichts.

Wenn man dieses System nun näher betrachtet, findet man auch in der äußern Form einen bedeutenden Unterschied von der Philosophie der Erziehungskunst. Diese ist in einem leichten, frischen und freien Ton geschrieben, die dem des Briefstiels nahe kommt, jenes ist streng gegliedert, in der Tetrade: Mutterschule, Elementarschule, Kenntnisschule und Wissenschaftsschule (Universität) begriffen, und diese vier großen Kapitel zerfallen in knappe Paragraphen, wie ein Leitfaden zu einer Vorlesung, mit Ausnahme der Einleitung, welche den Grund so feinfühlend und objektiv und unmittelbar ergreifend legt, daß man eigentlich bedauern muß, nicht in dieser Weise fortlesen zu dürfen. Gewiß wäre das Ganze wirksamer geworden und minder beeinflußt von dem Formalismus und Schematismus des Systems. Während einerseits nämlich das Verständnis für die Natur des Kindes, des Knaben und des Mädchens als ein bewundernswürdiges Resultat der geistigen Kraft und Erkenntnisfülle des Verfassers umsomehr erscheint, als ihm selbst in einer ganz unvergleichlich glücklichen Ehe mit der ihn so ganz verstehenden Jugendgeliebten das Glück versagt war, eigene Kinder zu besitzen, so kann man allerdings im Verfolge der Paragraphen häufig erkennen, daß er praktisch, von jenem verunglückten Plane an, Erzieher eines noch nicht zweijährigen Philosophenkindes zu werden, niemals selbst Kinder oder Knaben unterrichtet hat, und eben nur als Universitätsprofessor der Philosophie thätig gewesen ist; was auch mit daran schuld sein mag, daß das letzte Kapitel des Systems weit über die Hälfte des Ganzen einnimmt.

Die Erziehung und der Unterricht gehen einander parallel und beginnen auch zugleich. Die erste Schule ist die Mutterschule, denn die Mutter ist die erste Person bei dem Kinde, ihre Liebe fühlt es, und diese Mutterliebe führt auch den Vater bei dem Kinde ein, welcher des Gesetzes Ernst vertritt. Denn wenn auch der Vater, von der Vaterfreude berauscht; seinem Kinde gleichfalls zuerst nur Liebe entgegenbringt, sieht und fühlt das Kind doch das männliche Antlitz und hört die männliche Stimme, es wird von der männlichen Brust nicht gesäugt. Der Gegensatz zwischen Vater und Mutter wird schon dem Kinde fühlbar, die Liebe als Mutter, das Gesetz als Vater. Für die Geschlechter ergiebt sich weiterhin der Unterschied, daß bei dem weiblichen Kinde das Gesetz erst von der Mutter in liebevolle Sitte übersetzt Eingang und Boden findet, die Mutter also zwischen Tochter und Vater die natürliche Dolmetscherin bleibt, dagegen der Knabe sich das mütterliche Gebot durch des Vaters Ansehen bekräftigen läßt. Darum ist nie eine Mutter auf die Länge einem rechten Knaben gewachsen; und ein Vater, der eine mutterlose Tochter zu erziehen hat, wird sich, wenn er sie nicht verzärtelt, sehr oft von ihr unverstanden sehen und mit blindem Gehorsam begnügen müssen, den aber die Liebe der Tochter erleichtert und zur freudigen Resignation macht. Die Mutter ist es, welcher die ersten Laute gelten, sie lehrt das Kind lallen und sprechen. Und sobald dem Kinde die Sprache der Mutter so verständlich ist, daß es in kindlicher Weise antworten kann, kann sie ihm ihre Liebe und des Vaters Ansehen auch aussprechen, und sie thut es. Dabei nehme sie Gelegenheit, ihm zu verstehen zu geben, daß etwas Unsichtbares sei, dessen Liebe wir alle genießen und dessen Ansehen wir fürchten. Sie lehre das Kind ein Wesen unbestimmt ahnen, das ihm wie Vater und Mutter sei und doch über Vater und Mutter noch stehe. Und wenn das Kind fragt, wo dieses liebend ernste Wesen sei, soll sie nur getrost sagen: im Himmel. Auch die Idee des Anschauungsunterrichts hat Wagner bereits; er verlegt denselben mit gutem Grund in die Mutterschule, welche das Kind bis zum vierten oder fünften Jahre hält, und zwar sind seine Gedanken, vielleicht durch die Wechselwirkung mit jenem braven Herrn Tondu, sichtbar von Pestalozzi beeinflußt. Das Kind lernt, noch bevor es den wichtigen Schritt thut, ich zu sagen, eine Menge Dinge

kennen; die Mutter leitet es an, sie zu benennen, sie lehrt es eine weitere Welt, als die unmittelbare Umgebung, aus dem Bilderbuch kennen und erzählt ihm, und lehrt das Kind, kindlich zu beschreiben und zu erzählen, wozu es notwendig auch zählen und messen im allereinfachsten Sinn des Wortes gelernt haben muß. Es ist dem Verfasser klar, daß die Muttersprache, welche einem Kinde beigebracht wird, durch den Geist einer nationalen Weltansicht das Kind selbst für seine ganze Zukunft geistig präoccupire. „Daher sollte Kindern aller Nationen nur die universellste aller lebenden Sprachen als Muttersprache beigebracht werden, eine Forderung, die der Deutsche wenigstens dadurch befriedigen kann, daß er sein Kind, solange es Kind ist, nur deutsch reden läßt. Der Ausländer mag zusehen, wie er bei seiner Muttersprache es späterhin dahin bringt, durch Erlernung des Deutschen seine nationale Beschränktheit abzustreifen." S. 21, § 8. Auch auf die Gefahr hin, daß er dem Ausländer ein Lächeln abgewänne, möchten wir diesen Passus nicht unterdrücken. Zeigt sich nicht Wagner auch hier wieder wie ein Prophet? Dieses naive Selbstbewußtsein, welches sich um der andern Nationen Urteil nicht kümmert, war zu jener Zeit wol selten genug, und diese Sicherheit im Bewußtsein der Universalität des deutschen Geistes und der deutschen Sprache so rücksichtslos ausgesprochen, ist doch im Grunde ein Ergebnis der neuesten Zeit!

Hat nun die Mutter gethan, was die Mutterschule von ihr fordert, so beginnt die Periode der eigentlichen Schule und zwar zuerst der Elementarschule, welche zunächst der Vater, als welcher dem Kinde am verständlichsten ist, halten sollte. Kann er diese Pflicht nicht erfüllen, so tritt der Elementarlehrer an seine Stelle; er erkenne aber vor allem, daß es hier nicht allein um Lernen zu thun sei, sondern um eine Fortsetzung der Erziehung zu allseitiger Menschheit. Die mütterliche Pflege dauert fort. Die Elementarschule ist übrigens ganz geeignet, als Institut organisiert zu werden, nur daß ein Ehepaar diesem Institut vorstehe: die Gattin hat die Pflicht der mütterlichen Pflege, der Gatte hat die väterliche Autorität. Es darf aber nicht mehr Zöglinge enthalten, als die mütterliche Pflege der Gattin des Vorstehers zu umfassen imstande ist, denn jemehr sie an dienendes Personal übertragen werden muß, desto mehr geht sie verloren (a. a. O. S. 12). Eine das Kind gänzlich umgebende Aufsicht, Auswahl der Gespielen, Anhalten zu einer mit Erholung abwechselnden Beschäftigung, d. h. Angewöhnung zu einer bestimmten Richtung der Aufmerksamkeit und Verwendung seiner Kraft, und endlich Verstandesentwickelung sind die vier Punkte, auf die es hier ankommt — die beiden letzten speciell Gegenstände der Lehrthätigkeit. Die Mutterschule hat dem Kinde sinnlichen Inhalt und den Ausdruck desselben in der Wortsprache gegeben. Nun kommt es darauf an, die Formen zum Bewußtsein zu bringen. Das Aussprechen ist so einzuüben, daß bei jedem Laute das Kind sich der Organe und ihrer Thätigkeit bewußt werde (S. 39, § 30)*). Es lernt dann für jeden Laut ein Zeichen, welches man ihm vorzeichnet, und welches es aussprechen und mit dem Griffel nachzeichnen lernt. So lernt es lesen und schreiben. „Die Orthographie soll der Elementarschüler bloß durch blinde Angewöhnung lernen, solange unsere Sprache nicht aus einer Regeneration ihrer selbst sich eine natürliche Orthographie gegeben hat. Es ist völlig sinnlos, dem Schüler orthographische Regeln auszusprechen; höchstens kann man ihm auf die Umlaute hindeuten" (S. 43, § 33 Anm.). „Bei dem Schreibunterricht hat der Lehrer auf Richtigkeit der Züge recht sehr, auf Schönheit derselben aber gar keine Rücksicht zu nehmen. Die Richtigkeit der Schriftzüge beruht auf dem streng durchgeführten Gegensatze der senkrechten und schiefen Grundzüge in ihren Winkeln, und auf der winkelfreien Darstellung des Runden und

*) Wer versucht wäre, hier ein Ausrufungszeichen zu setzen, der gebe sich die Mühe, im ersten Bande der Encyklopädie S. 120 den Artikel „Anhalt" g. E. zu lesen. Solche Forderungen stellen allerdings nur Philosophen, und Wagner scheint hier immer noch minder anspruchvoll als das „monotheletische System".

Halbrunden in der Schrift. Reinliche Vorschrift und Übung thut hier alles" (S. 43, § 32 Anm.). Jetzt entsteht die Aufgabe, das Gesprochene und Geschriebene in die geistige Gewalt des Kindes zu bringen, dadurch, daß man es lehrt, das Gesprochene und Geschriebene auseinander zu legen und auf mehrfache Weise wider zu verbinden. Das ist der Begriff des Elementarisierens. Die Übungen des Elementarisierens sind so einzurichten, daß der Geist des Kindes durch dieselben nach seinen eigenen Stufen emporgehoben und nach seinen eigenen Formen entwickelt werde. Für die Kultur des Gedächtnisses, als eines Vermögens zu besitzen, ist dann die erste Regel, daß man mit vollkommener Freiheit nur das besitzt, was man selbst erworben hat. Man lasse also das Kind seine selbst gemachten Erzählungen und Beschreibungen nun schreiben und erweitere die ihm heimische Lebenssphäre allmählich mit neuen verwandten Gegenständen. Das giebt Anlaß, in einer Reihe von Paragraphen (§§ 35 bis 67) eine Anweisung zur Behandlung solcher Aufsätze zu geben, welche manches Interessante bietet, aber keinen Auszug gestattet, denn es ist selbst schon in knapper Form gegeben. Eine für alle Aufgaben dieser Stufe für den Lehrer brauchbare Formel ist in „8 Fragen" ausgedrückt: 1) Die nächste allgemeine Benennung des Dinges, 2) die höhere (und höchste wenn man will) allgemeine Benennung, 3) die sinnlichen Bestimmungen des Dinges, 4) die äußere Geschichte des Dinges in dem Wechsel seiner Zustände, 5) das Wirken des Dinges (in seinem Dasein, Thun, Machen, Arbeiten oder Nutzen), 6) der Inhalt des Dinges (Wesen und Nebenbestimmungen), 7) Art und Ordnung dieses Inhalts, 8) Zahl und Maß desselben. Die Beispiele scheinen leider nicht eben alle praktisch gewählt. An die 8. „Frage" schließt sich dann die Vorschule für Arithmetik und Geometrie, welche Wagner in einem besonderen kleinen Buche behandelt hatte, nämlich in der oben angeführten Elementarlehre der Zeit- und Raumgrößen. Wir können ihm aber hier nicht folgen, aus dem Grunde, weil, wie denn auch seine besten Freunde ihm gestanden haben, daß sie seine Mathematik nicht verstünden, wir durchaus nicht absehen können, wie Kindern dieses Gedankenspiel irgend verständlich und fruchtbar zu machen wäre. Damit stimmt das Urteil vielseitig gebildeter Mathematiker überein, und so möge diese Frage ruhen*). Folgt dann eine Religionslehre, in welcher Gott den Kindern als ein liebevoller, aber ernster Hausvater dargestellt, und die Geschichte Christi, die sie nicht in der Bibel selbst lesen sollen, im Auszuge mündlich gegeben wird. Es wird vorausgesetzt, daß die Kinder früh zum Gebet gewöhnt worden seien, „ohne welches keine Erziehung menschlich gedeihen kann" (§ 100 Anm.). Dieses soll an keine Außenform gebunden sein, obgleich es, wenn mehrere Kinder zusammen beten oder der Lehrer mit einem Kinde betet, Worte annehmen muß. — So sehr die folgenden Anweisungen zum Unterricht im Sehen, beziehungsweise Zeichnen, und im Hören, beziehungsweise Singen, an einer bedenklichen Verkennung der Fassungskraft dieser Stufe leiden (es wird an die Tafel geschrieben: „die Schwingungen der halben Saite sind noch einmal so schnell als die der ganzen"; und dies wird am Monochord gezeigt, als ob es sich um eine physikalische Begründung handeln könnte bei Elementarschülern!); so trefflich und wie Riehl sagen würde prophetisch sind die §§ 118—123 über den Unterricht in den Leibesübungen.

Der Organismus, welcher für die willkürliche Bewegung geschaffen ist, hat wie die Sinne seine zweifache Seite der Empfänglichkeit und der Selbstthätigkeit. Das erste

*) Soeben wird Referent daran erinnert, daß der berühmte Langsdorf in Heidelberg als Professor der Mathematik sich ganz besonders für Wagners mathematische Philosophie interessiert hat und seine Vorlesungen regelmäßig besuchte; ferner daß das Lehrbuch der Arithmetik von Theod. Wittstein (Hannover 1846) Wagnersche Gedanken verarbeitet habe. Die Vorrede dieses vortrefflichen kleinen Werkes nennt übrigens ausdrücklich Herbart als den Gewährsmann für die Erkenntnis der Zahl als einer Reihenform, und deren psychologische Nachweisung.

ist, daß die Bewegungsglieder kräftig dem Antrieb der ihnen zugeteilten Nerven gehorchen, das zweite, daß sie dem Geiste unterthan unter seinem Befehl die Möglichkeit ihrer Bewegungen erschöpfen und mit gemessener Haltung vollziehen. Die Bewegung des Leibes ist in der Elementarschule zuvörderst als diätetisch und zum gesunden Wachstum unentbehrlich zu betrachten. Sobann aber verlangt die Idee der Menschheit, welche den Körper als Organ der Seele betrachtet, daß in diesem zarten Alter bereits der Grund gelegt werde zu einer in den männlichen Jahren völlig freien Disposition über Bewegung und Haltung der Glieder; dies ist die gymnastische Seite. Zuerst hat der Lehrer dem Kinde ein Bewußtsein von den möglichen Verrichtungen seiner Glieder zu verschaffen, ihm zu zeigen, welche verschiedene Stellungen es annehmen könne, und was es für sich allein und in Verbindung mit andern durch Kraftanstrengung zu leisten vermöge. Das zweite ist, daß die Glieder in stufenweiser Steigerung der ihnen natürlichsten Verrichtungen, z. B. des Gehens, des Haltens u. s. w. Leichtigkeit der Bewegungen lernen und zur Ausdauer gewöhnt werden. Zweckmäßig ist es dabei, den sich widerholenden Bewegungen, z. B. den Schritten, ein Zeitmaß zu geben, nicht nur damit die Kinder überhaupt in Haltung und Maß eingewöhnt werden, sondern auch darum, „weil durch das den Bewegungen gesetzte und mehreren sich bewegenden Kindern gemeinsame Zeitmaß das Bewußtsein jeder Bewegung in hohem Grade an Klarheit gewinnt". — Eine letzte Rücksicht ist noch, daß soviel möglich dabei auch die Übung der Sinne berücksichtigt werde. Dies gilt fast nur von dem Auge, in zweifacher Hinsicht, indem es z. B. durch Werfen oder Schießen nach einem Ziel im scharfen Sehen geübt wird, und ferner wenn es, an genaues Messen der Entfernung schon gewöhnt, durch zweckmäßige Übungen vor dem Schwindel bewahrt wird, welcher bei sonst gesunden Menschen immer nur dann entsteht, wenn das Auge das Maß für seine eigene Entfernung vom Boden verliert.

Den Schüler, welcher von der Elementarklasse zur nächsthöheren Stufe übergeht, denkt sich Wagner etwa im zehnten oder zwölften Jahre stehend (S. 100). „Ist der Zögling durch die Dinglehre in der Elementarschule im Besitz des einen, was überall widerkehrt, so müssen ihm jetzt die Massen des vielen gezeigt werden, in welche sich jenes eine verwandelt, es muß sich also vor ihm das ganze Gebiet menschlicher Kenntnisse aufthun. Darum heißt die Unterrichtsstufe, welche er jetzt betritt, Kenntnisschule; sonst heißt sie Gymnasium" (§ 125)*). Die Aufgabe des Gymnasialunterrichtes ist demnach, „in den Aggregaten menschlicher Kenntnisse dem Schüler die vielfachen Formen des menschlichen Treibens und außermenschlichen Daseins bekannt werden zu lassen, so daß dabei auch sein eigenes Inneres sich vielfacher entwickele" (§ 126). Es genügt, daß in Klassen zusammengestellt werde, was verwandt ist, und so ergeben sich die vier folgenden Klassen, welche sich nicht als Stufen, sondern als Seiten zu einander verhalten: I. Klasse für allgemeine menschliche Bildung. Mathematik, Zeichnen, Musik, Gymnastik. II. Klasse historischer Wissenschenschaften. Sprache, Geographie, Geschichte, Staatslehre. III. Klasse der Naturwissenschaften. Naturgeschichte, Chemie, Physik, Technologie. IV. Klasse höchster menschlicher Bildung. Religionslehre. „Es versteht sich, daß diese vier Klassen für jeden Schüler gleichzeitig sein können" (§ 127).

Von dem ersten Fach der ersten Klasse wollen wir absehen, weil hier, und zwar zunächst im mathematischen Unterricht, der oben gerügte Mangel an praktischer Erfahrung im Unterrichten und an Erkenntnis des Möglichen zutage tritt. „Wenn der Elementarunterricht das Potenzieren und Wurzelausziehen als die vollkommenste

*) Von einer Volksschule ist nicht die Rede; und später, § 179 in einer Anmerkung, wird nur kurz bemerkt, daß von Volksschulen, welche die Bildung an einem vom Staat zu bestimmenden Punkte abbrechen, und daher manches an eine andere Stelle setzen und abbrevieren müssen, hier nicht die Rede sein könne.

Multiplikation und Division lehren konnte (s. Buchwald), so konnte er die Rechnung mit Wurzelgrößen und Exponenten nicht lehren, mit welcher der Gymnasialunterricht anfangen muß" (§ 131). Das mag genügen. Was das Zeichnen betrifft, so sollen auf die geometrischen und mineralischen Formen, mit denen die Elementarschule schloß, nun zunächst pflanzliche und dann Tierformen folgen, bei deren Zeichnung die Kupfer zu Okens Naturgeschichte einen trefflichen Leitfaden der aufsteigenden Steigerung vom Polypen zum Menschen abgeben; mit der Menschengestalt schließt die Schule, und „bei dieser Zeichnung ist sehr lange zu verweilen, dagegen kein Versuch in landschaftlicher oder anderer Komposition zu gestatten. Wo diese anfängt, hört der Gymnasialunterricht auf" (§ 139). Im Musikunterricht sollen die Schüler gewöhnt werden, jede Melodie, die sie hören, sogleich in Noten niederzuschreiben. Dadurch ergiebt sich dann das sogenannte vom Blatte singen von selbst (§ 144). Für die Leibesübungen verlangt Wagner auf dieser Stufe, daß diejenigen herausgehoben und vorzüglich getrieben werden, die zum leichten und fröhlichen Spiele sich eignen, dabei auch namentlich das Schwimmen. — Später, § 243, wünscht er eine förmliche gymnastische Schule, in welcher nach der Weise der Griechen die Knaben zu Epheben, die Jünglinge zu athletischen Männern gebildet werden. Hier seien auch die gymnastischen Übungen mit dem Höchsten, dessen sie fähig sind, vollends zu versehen. „Dieses Höchste ist die ästhetische Ausbildung der Gestalt, und ihre freie Bewegung, welches beides im Tanze erscheint, wo die Gestalt mimisch belebt und musikalisch in Bewegung gesetzt wird." Das sind allerdings widerum seiner Zeit vorgreifende Gedanken. Er sagt selbst über das Vorhergehende, Voltigieren, Äquilibrieren u. s. w., daß man ihm das kaum einräumen werde, weil darüber ganz andere Ansichten herrschend seien (§ 146).

Die zweite Klasse bietet uns viel Bemerkenswertes. Nach dem allgemeinen Gesetze, daß das Bewußtsein über das Subjektive im Menschen erst durch das Objektive erwacht, „wie denn durch die Geburt das Kind aus dem rein Subjektiven ganz in das Objektive geworfen ist", kann das Bewußtsein über die Muttersprache erst durch die Anschauung einer fremden Sprache entstehen. Diese muß eine tote sein, bei welcher die Formen im Stillstande begriffen eine vollständige Aufzählung und bestimmte Betrachtung erlauben, und man wähle diejenige, von welcher auch für die Lektüre interessante Werke übrig sind. Keine genügt diesen Forderungen in dem Grade wie die griechische. „Die Bildung im Ausdrucke in deutscher Sprache ist nebenbei praktisch so fortzuführen, daß man dem Schüler jetzt Leseübungen giebt, bei welchen er den Sinn des Gelesenen mit der größten Präcision in der Stimme ausdrücken muß. Ich wehre für die Gymnasiumszeit alle jetzt Sitte gewordenen Deklamierübungen ab, weil diese nicht nur ein völlig gereiftes Organ voraussetzen, sondern zugleich ein allseitiges Verstehen des Dichters und eine Reflexion über den Ausdruck der Empfindung verlangen, was alles in dieser Periode unmöglich oder nur durch Unnatur möglich ist. Vollends unsittlich ist es, Mädchen in dieser Periode ihrer Jugend deklamieren zu lehren" (§ 151).

Für den Unterricht in der griechischen (und nachher jeder fremden) Sprache muß der Anfang gemacht werden mit einer Masse von Wörtern in kurzen Sätzen aus dem Griechischen, welche an die Tafel geschrieben und abgeschrieben, aber keineswegs memoriert werden müssen. Sie sind so zu wählen, daß sie in zweckmäßiger Folge alle nötigen Beispiele für die Lautlehre enthalten und für den etymologischen Teil der Sprachlehre die Hauptverhältnisse darstellen. Dann folgt die Lehre von den Redeteilen, nur an Beispielen, dann eine Deklinations- und Konjugationstabelle, nach Thiersch oder Brandstätter, immer mit Beziehung auf Beispiele aus dem Vokabularium des Schülers. „Ist dies alles wol eingeübt, was geraume Zeit brauchen wird" (§ 159), so giebt man neue deutsche Beispiele, die ins Griechische übersetzt werden müssen, wozu man selbstverständlich die rohen griechischen Worte (Wörter) diktieren muß. Der

Schüler erhält nie eine gedruckte griechische Grammatik, sein Heft muß ihm zureichen. Höchstens dürfte er gedruckte Tabellen der Deklinationen und Konjugationen haben (§ 159). Nun beginnt der zweite Kurs mit Lesung von Autoren, die der Schüler zum Beweis seines Verstehens auch übersetzen muß. Hierfür genügt eine buchstäblich genaue und wörtliche Übersetzung, wie die Interlinearversionen sind. Keine Chrestomathie soll gebraucht, sondern etwa mit Cebes' Gemälde oder Epiktets Handbüchlein begonnen, und der Autor erst durchetymologisiert werden, ehe er übersetzt wird. „Die sogenannten unregelmäßigen Zeitwörter, die eigentlich nur aus verschiedenen mangelhaft gewordenen Zeitwörtern zusammengeflossen sind (?), werden in diese zerlegt; ich verlange sogar, daß der Schüler angeleitet werde, diese mangelhaft gewordenen Zeitwörter regelmäßig durchzukonjugieren, als wären sie noch vollständig vorhanden. Auswendiglernen soll nur dem gestattet werden, der sich damit helfen müßte, weil es ihm an Schärfe und Energie des Auffassens fehlt" (§ 163).. Dann soll gleich zur Lektüre Homers übergegangen und der Schüler mit Ernst angehalten werden, sich ein homerisches Etymologikum auszuarbeiten. „Ist Homer durchgearbeitet, so steht der Kurs nach zwei Richtungen offen, durch Hesiod, der sich zunächst an Homer anschließt, nach der poetischen Seite durch die Tragiker und Pindar; oder durch Herodot zu den Prosaikern. Beide Wege muß der Jüngling einschlagen, aber der Mann des Fachs nur vollenden." Einige Autoren aber sollen in syntaktischer und stilistischer Hinsicht so durchgearbeitet werden, wie Homer, und es ist hierfür eine Phraseologie anzulegen, nebst einer Sammlung solcher Stellen, in welcher diese Autoren die Eigentümlichkeiten ihres Stils am bestimmtesten aussprechen. Dann soll der Lehrer von ihm ins Deutsche übertragene Stellen des behandelten Schriftstellers von den Schülern zurückübersetzen und darauf mit dem Originale vergleichen lassen. „Stilistische Übungen, welche sich an kein vorhandenes Original halten, müssen wir in einer toten Sprache gänzlich verwerfen" (§ 166).

„Nun erst erlauben wir dem Schüler die römische Sprache zu lernen in gleichem Gang, gleicher Methode. Römische Sprache und Litteratur ist ein Appendix der griechischen. Wir können versichern, daß nach solcher Erlernung der griechischen Sprache die lateinische ungemein schnell erlernt werden wird" (§ 168).

Man sieht, wie vieles an Hamilton-Jacotot erinnert bis auf die Versprechungen hinaus: und man wird wol finden, daß es nicht zuviel gesagt ist, wenn man Wagners Ratschläge als auf dem praktischen Gebiete unausführbar bezeichnet. Es ist auch nicht einmal ein Versuch damit gemacht worden, wenigstens hat Referent nichts darüber erfahren können. — Der Grund, warum er die klassische Litteratur in sein System des Unterrichts aufgenommen hat, liegt nach seiner ausdrücklichen Erklärung nicht in einer Anerkennung der alten Ansicht, nach welcher diese Studien durch den Ehrennamen humaniora ausgezeichnet worden sind, sondern einzig in seiner Ansicht von den Sprachen des Altertums als den tiefsten Depositären des Geistes der alten Welt und den wahren Schlüsseln zu seiner Weisheit (§ 169). Deshalb verlangt er auch, „und wenn unsere Methode befolgt wird, bleibt gewiß Zeit dazu", daß auch eine Sprache des Orients, vor der Hand die „ebräische", auf dem Gymnasium gelernt werde; und aus demselben Grunde auch die lebenden Sprachen mit selbständiger Litteratur, und zwar zuerst das Italienische, „als noch am meisten lateinisch"; dann das Französische; das Englische, als dem Deutschen am meisten verwandt, mache den Schluß (§ 170).

In dieser zweiten oder historischen Klasse nehmen die Sprachen äußerlich genommen die Vorhalle des Tempels der Geschichte ein, tief und innerlich genommen sind sie das Allerheiligste dieses Tempels, denn in ihnen liegt am gediegensten der Geist der Völker und der Zeiten. Der Geschichte Boden und Terrain aber ist die Erdoberfläche, und ihre physiognomische Erkenntnis, die Geographie, bildet daher die nächste Lehraufgabe (§§ 171—176). Die Grundlinien bildet die mathematische Geographie, als

erster Kursus. Der zweite ist die physische Geographie. Nach den natürlichen Grenzen von Meer und Land, Gebirg, Fluß u. s. w. läßt der Lehrer die Schüler Karten zeichnen, seien sie auch noch so unvollkommen; nur die Richtungen der Flüsse, Gebirge, Meeresgrenzen werden gefordert. Wie in der Elementarklasse die eingeübte Orthographie dadurch am besten befestigt werden soll, daß man das Kind Aufsätze voll absichtlicher orthographischer Fehler korrigieren läßt, so soll im Gymnasium der Lehrer die Genauigkeit der Schüler durch falsche Angaben üben, die er berichtigen läßt, indem er z. B. diktiert: Wenn man auf dem Po von Norden nach Süden schifft, kommt man an der Küste Coromandel vorbei, dann in die Themse, und auf dieser fährt man vollends in das schwarze Meer (! § 173). Die Länderkunde im Detail läßt der Lehrer von den Schülern schriftlich bearbeiten nach der Tetrade Erde (Boden), Produkte, Einwohner, Himmel (Klima mit Jahreszeiten, Winden, Witterung, Krankheiten). Im dritten Kursus folgt die Völkerkunde: Kultur, Staatsverhältnisse und Gesetze, Stände, Lebensweise; und der vierte ist welthistorisch, er zeigt, wie die Völker nach einander in die Weltgeschichte eintraten. Hier erst kommen die politischen Grenzen zur Erkenntnis, und zugleich ist damit der Übergang und Anfang zur Geschichte selbst gemacht. Diese ist für das Gymnasium in der That im Grunde nichts, als die Reihe der in der Zeitfolge dargestellten Veränderungen, welche die in den Schematen für Länder und Völkerkunde enthaltenen Momente erlitten haben. Das Material selbst ist biographisch, topographisch u. s. f. zu erweitern; chronologische und synchronistische Tabellen sind von dem Schüler selbst anzufertigen. An die Geschichte schließt sich als viertes Fach die Staatslehre, „als eine für den Gymnasiumschüler passende Darlegung des Inhalts der Staatsform, wobei die Anschauung für jeden Begriff aus dem vaterländischen Staate genommen werden muß". Zuletzt ein Auszug aus den allgemeinen Gesetzen dieses Staats, deren Zweckmäßigkeit im einzelnen nachgewiesen wird; „dieser Unterricht muß zugleich die Tendenz haben, dem Schüler Liebe für seinen Staat einzuflößen" (§ 181).

Die dritte oder naturwissenschaftliche Klasse geht von der Idee der Natur aus, welche dem Schüler entwickelt werden soll, „daß sie nämlich das All der blinden Wirkungen und ihrer sichtbaren Produkte sei" (§ 182). Zuerst ist sofort eine Totalanschauung von diesen, das Fach der Naturgeschichte durchzuarbeiten. Forderung ist „möglichst viele Anschauung von wirklichen Naturprodukten oder guten Modellen und Abbildungen"; und zufolge dieser Anschauung soll der Schüler angehalten werden, ihre Merkmale zu erschöpfen, befriedigende Beschreibungen zu entwerfen, daher er mit der naturhistorischen Kunstsprache bekannt gemacht werden soll (§ 185). In der Mineralogie wird die Krystallform als völlig allgemeiner Charakter der mineralischen Welt erkannt, dann an die physische Geographie angeschlossen, von den Gebirgsmassen ausgegangen, die Gebirgsarten bestimmt, und ihr einzelner Inhalt als Metall, Stein, Erde, Salz. Als Probe des naturphilosophischen Schematismus wollen wir hier die Darlegung anführen: „Metall nennen wir den Erdstoff in seiner gedrängtesten Gediegenheit; Stein nennen wir des Metalls nächste Verwandlung, wobei es seine Kohäsion noch nicht aufgiebt, obgleich es die Dehnbarkeit nicht mehr hat; Erde nennen wir die weitere Verwandlung (Verkalkung) des Erdstoffs, wobei er Staub (Asche) wird; und Salz nennen wir eben diesen Erdstoff, wenn er nach seiner Auflösung auf nassem oder trockenem Wege als Glas wider zum Vorschein kommt, daher dann nach dieser Ansicht alles durchsichtig krystallinische in der Natur Salz heißt, der Demant also ebensowol wie das Kochsalz" (§ 188). Die Botanik ist schon dem Elementarlehrer als Beispielsammlung empfohlen, daher versteht der Gymnasiumschüler die Stufen Kryptogamen (wie jede erste Stufe durch Fülle des Inhalts mit nicht geschiedener Einzelentwickelung ausgezeichnet), Gräser (Stengelentwickelung, Blatt und Blüten sind zurück), Kräuter (Fülle der Blätter und Blüten),

Bäume (vollständigster Ausdruck des pflanzlichen Lebens, höchste Aufgabe ihres Jahreslebens die Entwickelung der Frucht). Die Anschauungen sollen sehr genau durchgearbeitet werden „und hier kann der Lehrer einen sehr interessanten Wetteifer anfachen, wenn er die Schüler dahin zu bringen sucht, daß sie aus dem einzelnen, z. B. Samen, Blatt, Wurzel u. s. w. die ganze Pflanze erraten" (§ 195). Dabei soll aber doch dem Schüler, „dessen Blick auf das Gemeinsame der Familien und Geschlechter nach den Ansichten von Jussieu zu leiten ist, das Eingehen in die scharfe Bestimmung der Species und Varietäten erlassen werden, und wir wollen den Lehrer weit mehr loben, wenn er zeigt, wie die Natur mit Grenzbestimmungen spielt" (§ 196). — Damit der Schüler die Stufenfolge in der Zoologie zu verstehen vermöge, sollen ihm die Organe des tierischen Leibes in anatomischen Kupfertafeln gezeigt werden: ihre sogenannten Verrichtungen, Verdauung, Gallenbereitung, Samenbereitung werden einfach bezeichnet. „Dabei wird dem Schüler zugleich eine äußere Beschreibung von der Wirksamkeit der beiderseitigen Geschlechtsteile in der Begattung gegeben, und gezeigt, wie diese in dem Verhältnisse der Staubfäden und Griffel der Blumen schon vorgebildet, in der Tierwelt aber nach den verschiedenen Tierstufen verschieden ausgeführt sei" (§ 200). So steht es nackt da, von einem Bedenken, von der reverentia quae puero debetur keine Rede; man sieht, der Gymnasialschüler ist behandelt wie ein studiosus medicinae. — Würdig schließt der naturhistorische Unterricht mit der Naturgeschichte des Menschen, das Material hierzu muß der Lehrer sich aus der Idee herausbilden, und diese Idee ist: der Mensch in seiner Abhängigkeit von Zeugung, Nahrung, Luft und Lebensart (§ 203). — Es folgt nun ein Unterricht in Chemie und Physik; wobei eigentümlich erscheint, daß die Chemie „als die wolverstandene Idee von einem Ganzen und seinen Teilen, angewandt auf das Schwere in der Natur" (§ 205), welche „mit den Experimenten in der der That aus dem Allerheiligsten des Tempels der Natur entwendeten Voltaischen Säule schließen soll" (§ 215), dennoch vor der Physik abgehandelt wird. „Während die Chemie auf das Gebiet des Schweren beschränkt war, treibt dann der Gegensatz die Physik, das Leichte zu suchen, und die Sprache treibt vom Leichten zum Licht, welches im Grunde der einzige Gegenstand der Physik ist (§ 216). Das Produkt der Chemie, das Schwere, eignet dann allerdings mit seinen Verhältnissen nach außen der Physik, und macht den Übergang zur Mechanik (§ 222). So kommt es zum vierten Fach unserer Klasse, zur Technologie, welche demnächst eine technologische Naturgeschichte nachholt, und mit einem natürlichen Gewerbesystem schließt, nach folgendem Schema: 1) Stoffgewerbe, 2) Vorbereitungsgewerbe, 3) Bereitungsgewerbe, 4) Gestaltungsgewerbe (§ 230). Die Kaufleute haben hier keinen Platz, ihre Stelle ist im politischen Gewerbesystem (§ 229). Man wird zugeben, daß im Vergleich mit einer Wagnerschen Kenntnisschule unsere Gymnasien über die zu große Manigfaltigkeit der Fächer gewiß nicht zu klagen hätten.

Die vierte Klasse endlich hat zum einzigen Gegenstand die Religionslehre. Für den Schüler, „dem das Gebiet der Begriffe geläufig und auch die Geschichte bekannt ist" (§ 232), kann nun der Religionsunterricht andern Anfang und Gang nehmen, als in der Elementarschule. „Es ist nun für ihn die Zeit gekommen, die Frucht der Weltgeschichte zu pflücken, und ihm die Religion geradezu als Christentum auszusprechen." Heidentum und Judentum wird mit wenigen Zügen gezeichnet: der Lehrer beginnt mündlich, läßt aber nachher die Paragraphen zu Papier bringen, und fragt den Inhalt später wider durch (§ 233). „Die erste Idee des christlichen Religionsunterrichts ist selbst welthistorisch, nämlich daß die Menschheit aus Gottes Hand rein gekommen, im Laufe der Zeit ausgeartet, von Christus aber auf den Standpunkt der ersten Reinheit zurückgeführt worden sei" (§ 234). Daher gründet sich unsere Religion auf den nicht bloß zu erkennenden, sondern tief zu fühlenden Begriff der Sünde. Das gebe folgende Resultate der Betrachtung: 1) Entfernung der Menschen von ihrem Ursprung, von Gott. An die Stelle der Liebe Gottes trat die Liebe der Welt.

2) Der Lust folgend vergaß der Mensch das Gesetz. 3) Als er Gott zu lieben aufhörte, fieng er an, den Nächsten zu hassen. 4) „So in sich selber zerrissen, in Feindschaft mit seinem eigenen Blute, fühlte er die Verzweiflung in sich, im Dasein die Hölle, im Leben den Tod. Dem Menschen ward die Sünde zum Fluch" (§ 235). Daher spricht Christus: 1) Du sollst lieben Gott deinen Herrn von ganzem Herzen (§ 237). 2) Daher spricht Christus: Irdische Lust und unreine Gesinnung macht den Menschen verdammlich (§ 238). 3) Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst (§ 239). 4) Wenn ihr thut den Willen meines Vaters im Himmel, so wird das Himmelreich unter euch Menschen selbst Platz nehmen. — Sehr eindringlich verbreitet sich nun Wagner über die Heiligung der natürlichen Verhältnisse der Familie, der Dienstboten, der Nachbarn, der Vaterlands- und der Zeitgenossen durch das Christentum. Wenn ferner der Mensch sich als Sünder fühle, werde nur der tiefe Schmerz, welcher Folge der Sünde ist, ihn wider reinigen und zu neuer Gottesliebe erheben können. Lebt aber diese Liebe in ihm neu, so ist ihm seine Sünde vergeben*). Man vergleiche übrigens s. Schrift: Religion, Wissenschaft, Kunst und Staat in ihrem gegenseitigen Verhältnis.

Das vierte Kapitel, die Wissenschaftsschule oder Universität, gehört freilich gar nicht mehr in den Gesichtskreis der Encyklopädie. Gerade dieses Kapitel aber hat am meisten praktischen Boden, und der Anhang: Von der äußeren Organisation der Universitäten, ist von eigentümlichem Interesse.

So kehren wir denn hiermit zu der Höhe von Wagners akademischer Laufbahn zurück, auf der wir ihn verlassen haben. Mit dem 1830 erschienenen Organon hatte er seine Rechnung abgeschlossen. Obgleich er damals noch 96 Zuhörer in der Philosophie zählte, isolierte er sich doch mehr und mehr in seinem Hause, und machte davon nur eine Ausnahme, als seines Freundes Adam einziger Sohn in Würzburg studierte, den das Ehepaar mit elterlicher Liebe empfieng. Derselbe ist beiden auch später ein Trost ihres kinderlosen Alters gewesen, und nach des leiblichen Vaters Heimgang (1836) von beiden ihr eigener Sohn genannt und gleichsam adoptiert worden. Mittlerweile war für Wagner 1834 eine bedeutende Veränderung in seinen äußeren Lebensverhältnissen eingetreten; er wurde gleichzeitig mit einer Anzahl anderer Mitglieder der philosophischen und theologischen Fakultät quiesciert. Zunehmende Kränklichkeit, Gichtleiden, ließen ihn erkennen, daß mit dieser Maßregel zugleich eine Last von ihm genommen war. Litterarisch blieb er noch thätig: sein System der Privatökonomie erschien 1836, seine merkwürdige Dichterschule 1839. In Würzburg aber fand sich das alternde Paar mehr und mehr vereinsamt; da entschloß sich Wagner, in die Nähe des Schülers nach Neu-Ulm überzusiedeln. Hier, in einem eigenen, reizenden Besitztum, weilte nun der Greis, fortwährend, obwol von körperlichen Leiden heimgesucht, doch geistig thätig und namentlich durch jeden Schimmer von Anerkennung aufgerichtet, von wenigen gekannt, von noch wenigeren erkannt, bis am 22. November 1841 ein sanfter Tod ihn abrief. Ein einfaches Denkmal im Pfarrdorf Pfuhl, zu dessen Diöcese damals Neu-Ulms evangelische Gemeinde gehörte, schmückt seine und seiner Gattin Ruhestätte.

Der Verstorbene hat zuweilen mit Wehmut empfunden, daß er dem großen Publikum im ganzen unbekannt und fremd geblieben ist; ja er hat bis an sein Ende zuweilen offen darüber geklagt und wol auch vorausgesagt, daß ihm sein Recht noch werden müsse. „Die Zeit drängt überall nach meiner Sache, aber mich will sie nicht. Am Ende wird sie mich doch noch haben müssen" (vgl. auch Brief 115 S. 287).

*) Von den letzten Dingen kommt in dieser Religionslehre nichts vor. Denn von einer persönlichen Unsterblichkeit weiß Wagner nichts (s. Rabus, Wagners Leben, Lehre und Bedeutung S. 98). Die Seele ist ihm nur vorübergehende Individualisierung des universalen Lebens, das wie Kronos seine Kinder verschlingt. Es muß daher auffallen, daß er dem Individuum überhaupt sittliche Freiheit vindiciert (Organon § 404); ein Widerspruch, welchen Rabus a. a. O. in ausgezeichneter Weise hervorhebt und begründet.

Wer ein Leben hindurch in warmer Begeisterung gearbeitet hat wie er, und der Welt die idealen Errungenschaften bietet, an die er sein Leben setzte, der muß nun eben erwarten, ob die Welt die Fähigkeit und das Bedürfnis hat, ihn zu hören, gleich jetzt oder später. Was er in Wahrheit gefunden hat, ist nicht verloren, wenn auch sein Leben dahinschwindet, ehe sein Fund Gemeingut wird. Wagner hat für seine Wissenschaft gearbeitet wie ein Herr, nicht wie ein Knecht. Die Ehre eines Herren bleibt ihm.

Wenn aber seine Schüler in der Diaspora — eine eigentliche geschlossene Schule hat er allerdings nicht hinterlassen — wenn sie ebenfalls klagen, daß er vergessen scheine, so mögen sie sich trösten mit dem Geschick verwandter Geister, z. B. Hegels, der mit nicht geringeren Ansprüchen, und äußerlich mit unvergleichlich großem Erfolge eine Zeit lang geherrscht hat und einen Einfluß errungen hatte, wie er so durchgreifend und allseitig kaum je von einem Katheder aus geübt worden ist. Das höchste Ziel im Denken und Handeln schien erreicht, die Versöhnung des Idealen mit dem Realen, des Glaubens mit dem Wissen, der Freiheit mit dem Gesetz durchgeführt. Nicht lange, und der schöne Stern war gefallen; wer sich als Student, als Beamter gewöhnt hatte, zu Zeiten in Hegelschen Formeln zu reden, thut das heutzutage nicht mehr. Obgleich Hegel für so viele deutsche Geister ein Eckstein gewesen ist, an dem sie von seichtem Philosophieren weg und in tiefes objektives Denken geleitet wurden, ist er doch jetzt unleugbar beiseite gesetzt. Der Gegenwart scheint zunächst überhaupt das Interesse für den absoluten Idealismus abhanden gekommen, und wer ein Bedürfnis des Philosophierens empfindet, wendet sich neuerdings mit Vorliebe zu der gesunden Kost Kants zurück; allerdings nicht zu der Naturphilosophie, welche in der That insbesondere für die Naturwissenschaften im ganzen doch recht unfruchtbar gewesen ist. Gerade in der neuesten Zeit bricht sich auch mehr und mehr die Überzeugung Bahn, wie wichtig und notwendig eine philosophische Grundlage in der Naturforschung ist (vgl. darüber unter anderem die trefflichen Aufsätze des Mathematikers Reuschle in der deutschen Vierteljahrsschrift und im Ausland). Erbaulich ist es allerdings andererseits nicht, daß unter der Jugend manche, denen Platos und Kants Gedanken zu schwer sind, bei Schopenhauer in die Schule gehen, um im Fluge und ohne Mühe eine Weltanschauung zu erhaschen, die im Grunde nichts ist als die Verzweiflung am Denken.

Wagners kühner Naturalismus, dem die begrenzte Sphäre Kants zu eng war, und der aus dem Sturm Fichtes und dem dunkeln Drang Schellings auf den Gipfel des Lichts hatte führen wollen, hat sich allerdings bis jetzt nur als ein vorüberziehender Glanz erwiesen. Oder sollte seine hochfliegende Tetrade:

Kant
Fichte Schelling
Wagner

noch eine Wahrheit werden? — Wenn wir auch solche Hoffnungen nicht zu teilen vermögen, haben wir doch versuchen wollen, in möglichst treuer und unparteiischer Weise die Bedeutung des Landsmannes ins Licht zu setzen, wie es ihm gebührt.

Quellen, außer den im Obigen schon genannten: Johann Jakob Wagner. Lebensnachrichten und Briefe. Von Dr. Phil. Ludw. Adam und Dr. Aug. Kölle. Ulm 1849. — Johann Jakob Wagners Leben, Lehre und Bedeutung. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Geistes von Dr. Leonh. Rabus. Nürnb. 1862. — Grundriß der philosophischen Lehre J. J. Wagners in ihrer Vollendung. Inauguraldissertation von Dr. Leonh. Rabus. Heidelb. 1861. — Erläuterungen zum Organon der menschl. Erkenntn. Joh. Jak. Wagners, nach dessen Vorträgen und handschriftl. Nachlaß herausgegeben von Dr. Phil. Ludw. Adam. Ulm 1851. — In P. L. Adams Verlagsbuchhandlung sind erschienen J. J. Wagners sämtliche neuere Werke nebst den oben genannten Lebensnachrichten und Briefen, 12 Bände. Ulm 1848 ff. — Desselben kleine Schriften, herausgeg. von Dr. P. L. Adam. Ulm 1839—1847. — Desselben nachgelassene Schriften über Philosophie, 7 Teile. Ulm 1852—1857.

Vgl. über ihn noch J. H. Fichte, Über Gegensatz, Wendepunkt und Ziel heutiger Philosophie. Heidelberg 1832. — C. Fortlage, Genetische Geschichte der Philosophie seit Kant, S. 218 ff. — Franz Hoffmann, Philos. Schriften, 2. Bd. Erlangen 1869. S. 226 ff. — Mehr oder weniger ausführlich handeln von ihm auch die Geschichten der Philosophie von Sigwart (S. 296 ff.), Tennemann, Rixner, Biedermann, Erdmann.

Dr. G. Berfenmeyer.

Wahrhaftigkeit, Lüge, Falschheit, Heuchelei. (Neuere Monographieen: Dr. Julius Ritter, Die Lüge nach ihrem Wesen und ihrer pädagogischen Behandlung [gekrönte Preisschrift]. Leer 1863. — H. Köhler, Über die Wahrhaftigkeit. Brandenburg a/H. 1866. — Weber, Die Lüge der Kinder und deren Behandlung in Schule und Haus. Berlin 1869. — Böhme, Des Sohnes Erziehung. Pädagogische Briefe an eine Mutter. Dresden 1869.) Wahrheit ist die Übereinstimmung des Denkens und des Seins, Irrtum eine Abweichung des Denkens von dem Sein. Die vollkommene Wahrheit ist allein in Gott, jeder Mensch irrt mehr oder weniger, allein die Fähigkeit hat er doch von Gott erhalten, nicht nur das einzelne Sein zum Gegenstand seines Denkens zu machen, d. h. das erstere mittelst des letzteren in sich aufzunehmen und zu einer Bestimmung seines Geistes zu machen, sondern auch die realen Beziehungen und Verknüpfungen der einzelnen seienden Gegenstände zu und untereinander in seinem Denken widerzuspiegeln. So gewinnt der Mensch als Werk seines Erkenntnisvermögens und Inhalt seiner Erkenntnis Teile der allgemeinen Wahrheit, oder einzelne Wahrheiten.

Diesen Inhalt seiner Erkenntnis vermag der Mensch wider zum Gegenstand seines Willens zu machen, d. h. er ist imstande, die gewonnenen Bestimmungen seines Geistes wider aus sich herauszusetzen und zwar a) sie auszusprechen, b) nach ihnen zu handeln. Da aber der Geist keine Maschine ist, sondern die Fähigkeit hat, seinen Willen selbst zu bestimmen, so hängt es von ihm ab, ob er in Wort und Handlung das Erkannte, also das, was er für Wahrheit hält (und man pflegt der Kürze halber auch dies die Wahrheit zu nennen), aus sich heraussetzen, oder es abändern, ja das Gegenteil an seine Stelle setzen will. Die Eigenschaft des Willens, also die sittliche Eigenschaft, vermöge deren der Mensch sich bestimmen läßt, seine Worte und Handlungen zum Ausdrucke der Wahrheit (in dem eben bezeichneten Sinne) zu machen, ist die Wahrhaftigkeit.*) Der Wahrhaftige bleibt der von ihm erkannten Wahrheit treu; in Wort und Handlung spiegeln sich die Bestimmungen seines Innern ab. Gewöhnlich bezieht man den Ausdruck „Wahrhaftigkeit“ freilich nur auf die Äußerung des Inneren durch Worte, was seinen Grund darin hat, weil 1) die Sprache das nächste und häufigste Mittel zur Äußerung des Innern ist, 2) die Handlungen in der Regel von Worten begleitet oder durch sie vermittelt werden, ja oft wesentlich in Worten bestehen, aber auszuschließen ist bei Festsetzung des Begriffs der Wahrhaftigkeit auch die Äußerung des Willens im Handeln nicht. Der Schüler, welcher ein fremdes Machwerk als seine eigene Arbeit abgiebt, der Kaufmann, welcher seine Waare verfälscht, der Staatsmann, welcher um den Preis der Fürsten- oder Volksgunst wider seine Überzeugung handelt, sie alle verstoßen auch wider das Gesetz der Wahrhaftigkeit, wenn ihnen auch kein unwahres Wort nachgewiesen werden kann.

*) Es kommt also hier nicht auf Übereinstimmung der Äußerung mit dem Sein, sondern nur auf Übereinstimmung derselben mit dem Denken an. „Bei der Wahrhaftigkeit unterscheide ich in mir selbst ein Inneres und Äußeres, und die Wahrhaftigkeit ist die Übereinstimmung meines Äußeren und meines Inneren, bei dem Denken der Wahrheit wird aber die Übereinstimmung meines Denkens mit dem Wesen eines von mir wesentlich unterschiedenen Seins gesucht und gefunden“ (Deinhardt, Die Entwickelung des Menschen zur Willensfreiheit. S. 25).

Am nächsten verwandt mit dem Begriffe der Wahrhaftigkeit ist der der Wahrheitsliebe, ja beide Ausdrücke werden in den meisten Fällen verwechselt werden können. Wahrheitsliebe ist Hinneigung des ganzen Gemüts, des Willens mit allen seinen, auch den unbewußten, Bestimmungen zur Äußerung der Wahrheit, Wahrhaftigkeit Eigenschaft des Charakters, bewußtes Festhalten an der Wahrheit. Wahrheitsliebend kann der Mensch auch in dem Augenblicke sein, da er sich mit schwerem Herzen zu einer sogenannten Notlüge hinreißen läßt, wahrhaftig ist er nicht mehr. Dagegen kann derjenige, welcher beständig mit der inneren Versuchung zur Lüge zu kämpfen hat, sie aber überwindet, wol wahrhaftig, aber, streng genommen, nicht wahrheitsliebend genannt werden.

Alles, was der Wahrhafte sagt, ist wahr, der Aufrichtige sagt alles, was wahr ist (natürlich soweit es jedesmal zur Sache gehört), und behält nichts zurück. Um das letztere handelt es sich allenthalben, wo wir von Aufrichtigkeit sprechen (aufrichtiges Geständnis, Reue, Lob, Tadel). Wer eine Geschichte à la Münchhausen erzählt, verstößt gegen die Wahrhaftigkeit, aber unaufrichtig werden wir ihn nicht nennen. Wie untrennbar jedoch beide Eigenschaften sind, erkennt man einerseits daran, daß jener Münchhausen sofort unaufrichtig wird, sobald er, wenn gegen seine Erzählung Zweifel erhoben werden, die Wahrheit derselben beteuert, andererseits, wenn man bedenkt, daß das Verschweigen oder Bemänteln der Wahrheit so gut wie die ausgesprochene Unwahrheit geeignet ist, falsche Vorstellungen zu erwecken (s. oben), daß also Aufrichtigkeit als ein Erfordernis der vollkommenen Wahrhaftigkeit zu betrachten ist.

Offenheit verhält sich zur Aufrichtigkeit etwa wie Wahrheitsliebe zur Wahrhaftigkeit, sie ist Neigung und Liebe zur Aufrichtigkeit, überhaupt Neigung, jede Bestimmung des Innern zu äußern, im Gegensatz zur Verschlossenheit.

Das bewußte Abweichen von der Wahrheit, also der gerade Gegensatz der Wahrhaftigkeit ist die Lüge. Dieselbe wird zur Falschheit, wenn sie falsche Erwartungen zu erregen, zur Heuchelei, wenn sie eine bessere oder doch bei anderen für besser geltende Gesinnung als der Urheber wirklich hegt, an den Tag zu legen bezweckt. Beide, Falschheit und Heuchelei, werden natürlich oft zusammenfallen, beide sich oft in einer Reihe von Lügen äußern, die ebensowol in Handlungen als in Worten bestehen können. Falschheit findet im geselligen Verkehr, Heuchelei auch auf religiösem Gebiet weiten Spielraum.

Daß Wahrhaftigkeit Pflicht ist, bedarf keines Beweises. Wie alle Erkenntnis des Menschen sofort zusammenfällt, wenn das principium identitatis et contradictionis nicht mehr gilt, so ist keine Sittlichkeit möglich, wo Wahrhaftigkeit nicht als Pflicht angesehen wird. Wahrheit ist das Band des geselligen Lebens, und der sittliche Verkehr der Menschen unter einander beruht auf ihr. Wer dem Nächsten die Wahrheit vorenthält, verweigert ihm die Hilfe an dem gemeinsamen Werke und bietet ihm einen Stein statt des Brotes. Darum schreibt Paulus (Eph. 4, 25): Leget die Lügen ab und redet die Wahrheit, ein jeglicher mit seinem Nächsten, sintemal wir unter einander Glieder sind. Diese hohe Bedeutung der Wahrhaftigkeit und die Verwerflichkeit der Lüge ist denn auch zu allen Zeiten anerkannt und in unzähligen Aussprüchen der Besten niedergelegt, sei es mit der naturwüchsigen Einfachheit des Achilles (Il. 9, 312): „*ἐχθρὸς γάρ μοι κεῖνος ὁμῶς Ἀΐδαο πύλῃσιν, ὅς χ' ἕτερον μὲν κεύθῃ ἐνὶ φρεσίν, ἄλλο δὲ εἴπῃ* oder den verständigen Worten des Menander (bei Stob XI, S. 136, Gesner): „*ἀεὶ κράτιστόν ἐστι τἀληθῆ λέγειν ἐν παντὶ καιρῷ*,“ oder mit dem heiligen Eifer des Propheten (Jes. 5, 20): „Wehe denen, die Böses gut und Gutes böse heißen, die aus Finsternis Licht und aus Licht Finsternis machen,“ oder endlich von Christus selbst (Ev. Joh. 8, 44): „Er (der Teufel) ist ein Lügner und ein Vater derselben.“ Goethes Iphigenie ist nicht bloß

reich an einzelnen hierher gehörigen Aussprüchen,*) sondern ihrer Grundidee nach eine Verherrlichung der Wahrhaftigkeit. Daß auch bei Shakespeare der Gedanke der Wahrheit ein Leitstern ist, auf welchen der Dichter immer wider zusteuert, hat Köstlin im Morgenblatt (Jahrg. 1864, S. 607 ff.) in einem lesenswerten Aufsatz (betitelt Shakespeare und Hamlet) nachgewiesen.

Nach dem bisher Gesagten kann kein Zweifel sein, daß es von der höchsten Wichtigkeit ist, das Kind zur Wahrhaftigkeit zu erziehen. Dieselbe ist aber nicht bloß ein Hauptziel der Erziehung, sondern zugleich auch eine der Grundbedingungen, unter denen die Erziehung überhaupt nur gedeihen kann, und zwar in doppelter Beziehung. Erstens muß doch vor allem der Erzieher den Zögling genau kennen, wenn er heilsam auf ihn einwirken soll. Gelingt es diesem, ihn irgendwie über sich zu täuschen, so tappt er im Dunkeln und wendet, wie der Arzt, welchem der Patient ein wichtiges Symptom verheimlicht, in gutem Glauben Mittel an, die mehr schaden als helfen. Im vollsten Maße gilt dies, wenn der Zögling ein fertiger Heuchler ist, aber auch jede einzelne unentdeckte Lüge schafft ein Versteck in der Seele desselben, in welches der Erzieher nicht eindringt. Zweitens aber ist Wahrheitsliebe für den Zögling selbst das beste Schutzmittel gegen mancherlei Sünde. Man denke sich zwei Kinder in äußerlich gleicher Versuchung etwas Böses zu thun. Dem einen ist die Lüge geläufig, das andere aber scheut dieselbe und denkt: „wie aber, wenn du nachher gefragt wirst?“ Welches wird sicherer unterliegen? und wenn beide unterliegen sollten, welches mit größerem Schaden für seine Seele? Welches wird sich am ehesten wider aufrichten? Diese schützende Kraft hat in nennenswertem Maße neben, oder vielmehr mit der Wahrhaftigkeit nur noch die Liebe. In diesen beiden ist, wie Schleiermacher sagt, das ganze Geheimnis der Erziehung beschlossen, und der Apostel Ephes. 4, 15 macht das Wachstum zu Christus hinan von dem *ἀληθεύειν ἐν ἀγάπῃ* abhängig.

Jede positive Bedingung eines Gegenstandes kann auch als Mittel zu seiner Herstellung aufgefaßt und benutzt werden, also die Wahrhaftigkeit auch als Erziehungsmittel. Der Erzieher, dem es gelingt, seinen Zögling wahrheitsliebend zu erhalten, macht sich dadurch die Erziehung überhaupt viel leichter. Die Wahrhaftigkeit dient aber auch noch in einem anderen, wir möchten sagen, höheren Sinne dem Zwecke aller Erziehung, insofern sie nämlich auch zum Streben nach Wahrheit im eigenen Denken und Sein treibt (vgl. Deinhardt in der oben angeführten Schrift S. 25 ff.). Wer es sich zum Gesetze gemacht hat, daß seine Worte und Handlungen stets ein getreuer Ausdruck der Bestimmungen seines Geistes sind, der wird nicht bloß wie schon gesagt ist, bestrebt sein, daß es nichts Unlauteres ist, was er ans Licht zu bringen hat, also nicht bloß aus einer Art von Furcht besser werden, sondern er wird notwendig auch auf die gegenständliche Wahrheit, die Übereinstimmung seines Denkens mit dem Sein der Dinge und ebenso die Übereinstimmung dessen, was er ist, mit dem, was er in seiner Sphäre sein soll, einen ganz anderen Wert legen, als derjenige, der die erkannte Wahrheit so gering achtet, daß er sie verleugnet. Der Wahrhaftige wird auch den Irrtum und die Unzulänglichkeit mehr fürchten als der Lügner. Diese erhebende und veredelnde Kraft der Wahrhaftigkeit können wir in den alltäglichen Verhältnissen und in den idealsten Gebieten des menschlichen Seins an negativ und positiv beweisenden Beispielen verfolgen. Wer Gelegenheit gehabt hat, gewohnheismäßige Lügner zu verhören, wird wargenommen haben, in wie erstaunlichem Grade ihre Fähigkeit, den

*) So besonders Aufz. 4, Auftritt 1:
Weh, o weh, der Lüge! Sie befreiet nicht
Wie jedes andre wahr gesprochne Wort
Die Brust; sie macht uns nicht getrost, sie ängstet
Den, der sie heimlich schmiedet u. s. w.

wirklichen Sachverhalt streng aufzufassen und festzuhalten, geschwunden ist, so daß, selbst wenn sie einmal die Wahrheit sagen wollen, mit ihrer Aussage nicht viel anzufangen ist. Natürlich! warum denn das genau beobachten und sich einprägen, worüber sie doch zu sagen gewillt sind, nicht, was wirklich geschehen ist, sondern was ihnen gerade paßlich und vorteilhaft dünkt? Wie ein ganzes Volk, wenn ihm der Sinn für Wahrhaftigkeit abhanden gekommen ist, in unerhörte und verderbliche Selbsttäuschung und Verblendung verfallen kann, hat die Geschichte des deutsch-französischen Krieges gelehrt.*) Andererseits das rastlose Streben der berühmtesten Gelehrten nach Vertiefung ihrer Erkenntnis, die Strenge, mit der wahrhaft sittliche Menschen auch im Kleinsten über sich wachen, die Demut, in welcher sie ihre eigene Unvollkommenheit fühlen, haben sie nicht alle wenigstens eine ihrer Wurzeln darin, daß jene Geister gelernt haben, den Schein als nichtig zu verachten und allein auf das Sein Wert zu legen?**)

Wie kommt nun das Kind dazu, von der Wahrheit abzuweichen? Auf zwei Arten, von denen aber die eine sehr viel gefährlicher ist, als die andere: 1) durch die Phantasie, 2) durch den Verstand. Die erstere kann in der unentwickelten Seele so mächtig werden, daß das Kind die Gebilde, welche sie ihm vorgaukelt, von der Wirklichkeit nicht zu unterscheiden vermag. Wo dies im vollsten Maße zutrifft, liegt gar nicht Lüge vor, sondern ein Irrtum, der sich von jedem anderen nur durch die Art seiner Entstehung unterscheidet. Man sieht aber leicht, daß, wenn die Phantasie so große Macht hat, sie auch da, wo sie die Erkenntnis des Kindes nicht ganz verdunkelt und überwuchert, doch leicht eine Neigung erzeugen kann, ihre Gebilde mehr oder minder bewußt und absichtlich als real unterzuschieben. Diese Art der Unwahrhaftigkeit, die sich vielfach in scherzhafter Weise geltend macht, ist verhältnismäßig harmlos, denn wenn sie auch nur da, wo die Absicht vorliegt, der Täuschung bald ein Ende zu machen, und keinerlei Gefahr von der letzteren zu besorgen ist, als ein allenfalls *erlaubtes* Spiel gelten kann, so bleibt sie doch immer ein Spiel, weil und so lange sie keinen Zweck außer sich selbst hat. Gefährlich wird sie nur dadurch, daß sie einerseits in dem Kinde die Achtung vor der Wahrheit nicht recht aufkommen läßt, andererseits es in der formalen Fertigkeit zur Versteckung und Umgehung der Wahrheit übt. Der Erzieher wird die Phantasie des Kindes wie überhaupt, so auch nach dieser Seite hin zu überwachen haben; er hüte sich aber,Böswilligkeit anzunehmen, wo in Wahrheit nur eine Geisteskraft spielend übersprudelt und mit dem allmählich fortschreitenden Wachstum auch anderer Kräfte sich das Gleichgewicht von selbst wider herstellt.

Die Hauptfeindin aller Erziehung dagegen ist die durch den reflektierenden Verstand erzeugte Lüge, die sich eines außer ihr liegenden Zweckes sehr wol bewußt ist. Sobald das Nachdenken in dem Kinde erwacht, entdeckt es, daß es von seinem Willen abhängt, ob es die Bestimmung seines Inneren aus sich heraustreten lassen will, und daß namentlich die Sprache ebensogut dazu gebraucht werden kann, die Wahrheit zu verheimlichen und zu entstellen, als sie getreulich darzulegen. Sobald nun irgend eine Erwägung das erstere als vorteilhafter erscheinen läßt, ist die Lüge da. Und in solche Lagen, in denen seinem beschränkten Gesichtskreise und seinem unentwickelten Geiste gerade im Lichte des Verstandes die Lüge vorteilhaft erscheinen muß, kommt jedes Kind notwendig. Je besser nun die erste Lüge glückt, desto größer die Versuchung und die Fertigkeit zur zweiten und dritten und so fort. Ist so das Lügen zum Laster geworden, so hat sich das Herz des Kindes in ein Netz eingesponnen, das, mag es dem Erzieher auch hier und da einmal gelingen, eine ungeschickt angelegte

*) Überhaupt manches über die Lüge, ihre unheimliche Macht und ihre — Ohnmacht!

**) Daß hier übrigens eine Wechselwirkung stattfindet, also der höhere Grad intellektueller und sittlicher Bildung auch wider der Wahrhaftigkeit zu gute kommt, versteht sich als eine in der Psychologie immer widerkehrende Erscheinung von selbst und thut dem Gesagten keinen Eintrag.

Masche zu zerreißen und Ermahnungen und Strafeindrücke als Mittel gegen all das böse Gewürm, das im Innern wimmelt, hineingelangen zu lassen, doch immer wider zugeflickt und allmählich dem Auge des Erziehers immer undurchdringlicher wird. Man hat die Lüge mit Recht als eine besonders dem Knabenalter, der Zeit zwischen der eigentlichen Kindheit und den Jünglingsjahren, eigene Sünde bezeichnet, und das ist richtig, insofern die Versuchung zu ihr auf dieser Lebensstufe sicherlich am größesten ist; allenthalben treten an den Knaben Gebote und Verbote mit zum Teil recht unbequemen Zumutungen heran, zu deren Abwehr sich ihm die Lüge als neuentdeckte Waffe darbietet. Zugleich ist der Verstand so weit entwickelt, daß er diese Waffe zu führen, die Lüge zu gebrauchen weiß, aber nicht weit genug, um ihn erkennen zu lassen, wie oft sie nur für den nächsten Augenblick hilft und auf die vorhandene Verlegenheit neue größere häuft. Wenn dem nicht so wäre, würde nicht oft von Kindern so erstaunlich plump und unklug gelogen werden. Auch insofern wird von Knaben und Mädchen in dem bezeichneten Alter am meisten gelogen, als es denn doch gelingt, manche von ihnen zu bessern, und die Zahl der so dem Laster entzogenen Anhänger nicht aus anderen Lebensstufen ersetzt wird. Denn der Fall, daß der in der Jugend Wahrheitsliebende später zum Lügner wird, ist verhältnismäßig selten, und kommt nur im Gefolge anderer Laster vor. Aber man sei darum ja nicht sorglos der Knabenlüge gegenüber und betrachte sie nicht als einen Fehler, der später von selbst schwinden werde. Sie wird, wo ihr nicht entgegengearbeitet wird, mit den Jahren nur darum seltener, weil der Verstand des Lügners schärfer wird, und er die Fälle, in denen Entdeckung unvermeidlich oder voraussichtlich mit unverhältnismäßig großen Nachteilen verbunden ist, besser zu unterscheiden weiß, sie wird seltener, aber berechneter, seltener vielleicht als Wortlüge, aber die ganze Gesinnung ist vergiftet und voller Falschheit. Und wie schon oben erinnert, wie viel andere Schuld und Schlechtigkeit wuchert mit der Lüge und unter ihrem Deckmantel empor aus der Kindheit in das reifere Alter!

Wie hat nun die Erziehung ihrer Todfeindin, der Lüge, entgegenzuwirken? Ohne Zweifel vor allem dadurch, daß sie dieselbe möglichst verhütet. An Mitteln dazu fehlt es wahrlich nicht, aber leider sind die Versuchungen zur Lüge so zahlreich und so manigfaltig, ist die Lüge selbst ein so auserwähltes Rüstzeug des Bösen, daß ein Erzieher, der sich rühmen wollte, er habe sie ganz und gar verhütet, ebensogut mit pharisäischer Vermessenheit für Lüge Sünde setzen könnte. Und dasselbe gilt natürlich von dem, der sagt, er habe in seinem Leben nie gelogen. Auch ist unter den Mitteln kaum eines, das nicht durch ungeschickte und unzeitige Anwendung seine Wirksamkeit verlieren, ja schädlich werden könnte. Aber vor dieser Schwierigkeit des Kampfes kann nur derjenige mutlos zurückbeben, der nicht weiß, daß das ganze irdische Leben ein Kampf ist, hoffnungslos ohne den Glauben an künftige Vollendung, hoffnungsreich, ja siegesgewiß in und mit demselben. Den Christen kann daher die Schwierigkeit nur wachsam, nicht zaghaft machen. Und dann gilt auch hier das horatianische: est quadam prodire tenus, si non datur ultra. Daß die Lüge zum Laster wird, kann sehr wol verhütet, daß der Zögling selbst sie aufrichtig bereut und verabscheut, sehr wol erreicht werden.

An die Spitze von allen Mitteln zur Verhütung der Lüge ist nun Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit des Erziehers selbst zu stellen, schon deshalb, weil sie unerläßliche Bedingung für die Wirksamkeit aller übrigen Mittel ist. Beispiele wirken bekanntlich in der Regel weit mehr als Lehren. Wahrheit muß die Luft sein, in der die Seele des Kindes atmet. Die Dame, die dem Töchterchen oder in seiner Gegenwart dem Dienstmädchen zuruft: „sage, Mama ist nicht zu Hause," verdient selbst die Schläge, mit denen sie vielleicht am nächsten Tage eine von dem Kinde ihr aufgebundene Lüge züchtigt. „Daß nur der Vater das nicht etwa erfährt," heißt es heute, und morgen herrscht Verwunderung und Entrüstung, daß die Mama auch einmal etwas

nicht hat erfahren sollen. Ähnliches kommt leider täglich vor. Mehr Beispiele aufzuführen ist überflüssig, da hier eine Anforderung an die Gesinnung des Erziehers gestellt wird, aus der sich das einzelne von selbst ergiebt.

Weiter ist anzuführen möglichst sorgfältige Beaufsichtigung und Beobachtung des Kindes, so daß dasselbe keine Geheimnisse haben kann. Mit der Schlangenklugheit, die hierzu erforderlich ist, muß aber auch Arglosigkeit verbunden sein. Wittern, wo keine Spuren sind, heißt dem Kinde selbst auf die Spur zur Lüge helfen, und wenn es unbegründetes Mistrauen erfährt, kommt es durch eine Art von natürlicher Erbitterung leicht dazu, den Grund nachzuliefern. In vielen Fällen wird sich ferner empfehlen, wo man die Versuchung zu lügenhafter Antwort als groß erkennt, lieber gar nicht zu fragen. Dergleichen Fälle kommen namentlich in der Schulpädagogik häufig genug und in verschiedenster Art vor. Derselbe Schüler, der sich eine Ermahnung, künftighin die Vorbereitung nicht zu unterlassen, ruhig gefallen läßt, hätte die für die Überzeugung des Lehrers völlig überflüssige Frage: „hast du dich vorbereitet?" in der Angst vielleicht mit Ja beantwortet. Und wo man zu fragen hat, — denn natürlich kann und darf das in vielen Fällen nicht unterbleiben — wird der geschickte Erzieher durch die Art der Fragstellung ebensosehr der Lüge vorzubeugen wissen, wie sie der ungeschickte herbeizieht. Namentlich wo es sich darum handelt, Zeugnis für oder gegen einen Mitschüler abzulegen, ist schon mancher sonst aufrichtige Knabe durch Taktlosigkeit des Fragestellers dahin gebracht worden, sein Gewissen mit einer Lüge zu belasten. Weise Milde bei aufrichtigem Geständnis von Vergehungen ist selbstverständlich auch geeignet, die Lüge, die ja meistens eine Tochter der Furcht ist, zu ersticken. Das Kind, welches weiß, daß es um die in Abwesenheit der Eltern zerschlagene Fensterscheibe bis auf das Blut gezüchtigt wird, glaubt sich im Stande der Notwehr, wenn es die Thäterschaft in Abrede stellt. Wo Strafe erforderlich ist, denn sie kann natürlich auch dem aufrichtigen Kinde nicht immer erlassen werden, weil sonst die Aufrichtigkeit Mittel der Berechnung und auf Begnadigung hin dreist gesündigt wird, da muß mit der Strenge doch Liebe, namentlich auch liebevolles Eingehen auf den Seelenzustand des Kindes sich paaren, so daß dasselbe sich gewöhnt, den Erzieher mit seinem eigenen Gewissen zu verbinden und gleichzustellen und Aufrichtigkeit gegen denselben ihm zum Herzensbedürfnis wird. Von der Wahrhaftigkeit des Erziehers giengen wir aus, bei der Liebe sind wir angekommen. Widerum das ganze Geheimnis der Erziehung (s. oben).

Von theoretischen Erörterungen über die Pflicht der Wahrhaftigkeit und die Verwerflichkeit der Lüge darf man sich, wie schon angedeutet, nicht zuviel versprechen. Die sie am meisten beherzigen sollten, sind in der Regel am geneigtesten, mit tauben Ohren zu hören. Indessen ist andererseits die Bedeutung der Ermahnung und Warnung, des anerkennenden und verwerfenden Urteils auf diesem Gebiete auch nicht zu gering anzuschlagen, schon darum nicht, weil ja eine Hinleitung zur Wahrhaftigkeit und ein Kampf gegen die Lüge ganz ohne darauf bezügliche Worte gar nicht denkbar ist. Es fragt sich nun, in welcher Weise und von welcher Seite man je nach den verschiedenen Alters- und Entwickelungsstufen dem Zöglinge die Verpflichtung zur Wahrhaftigkeit am wirksamsten wird darlegen können. Für das Kind sind begriffliche Entwickelungen allgemeiner Gründe ebenso unverständlich, als überflüssig. Es genügt vollständig, ihm zu sagen: „Die Lüge ist etwas sehr Böses und Arges, von Gott Verbotenes, allen guten Menschen Verhaßtes. Wer lügt, hat ein böses Gewissen und kann nie recht vergnügt sein, nicht aufrichtig zu Gott beten, man kann den Lügner nicht lieb haben, und er zeigt, daß er die Seinen nicht lieb hat, denn er betrübt sie aufs äußerste." Dergleichen Hinweisungen auf die Trübung des innigen Verhältnisses zu Gott und zu den Nächsten machen auf unverdorbene Kinder wol am sichersten Eindruck, denn um der Liebe willen, der Liebe, die ihm entgegengebracht wird, wie der, die es selber empfindet, widersteht das Kind am ehesten der Versuchung, die Unwahr-

heit zu sagen, besonders wenn sich zu der Liebe noch Ehrfurcht gesellt. Wie häufig ist der Fall, daß dasselbe Kind, welches anderen Personen gegenüber, z. B. in der Schule, die Lüge nicht scheut, doch gegen seine Eltern aufrichtig ist; wie oft wird der eine Lehrer von denselben Knaben belogen, welche einem anderen gegenüber mit der Wahrheit nicht leicht zurückhalten!

Begreiflicherweise wird für Vorstellungen der bezeichneten Art auch das Knabenalter noch zugänglich sein, und zwar um so leichter, je besser die Erziehung auf der ersten Stufe der Kindheit gelungen. Freilich muß die Liebe, das Vertrauen, die Ehrfurcht, die Frömmigkeit, an die man anknüpft, auch wirklich vorhanden sein, und nicht irrigerweise oder bloß der Phrase wegen vorausgesetzt werden. Hinzukommt für den Knaben namentlich die Berufung an das Ehrgefühl, das auf dieser Stufe schon einigermaßen entwickelt zu sein pflegt. Daß der ertappte Lügner eine klägliche Rolle spielt, empfindet jeder Knabe, daß das Schimpfliche nicht in dem Ertapptwerden, durch welches ja seinerseits nichts neues hinzu kommt, sondern in der Handlung des Lügens selbst liegt, läßt sich ihm schon klarmachen. Wie oft Ehrgefühl vom Lügen zurückhält, erkennt man deutlich aus der Erfahrung, daß Schüler, welche gewisse Lügen, die sie nach fälschlichen, in ihren Kreisen verbreiteten Vorstellungen nicht für unerlaubt, oder wenigstens nicht für schimpflich halten, sich durchaus nicht scheuen, doch sofort die Wahrheit sagen, sobald es sich um etwas handelt, das abzuleugnen auch nach ihren Begriffen ehrlos ist. Derselbe Knabe, der bestreitet, einem andern bei der Arbeit behilflich gewesen zu sein, meldet sich vielleicht, wenn unter Hinweisung auf die Feigheit des Verschweigens gefragt wird, wer diesen oder jenen mutwilligen Streich ausgeübt habe, sofort als Thäter, und falls seine Ehrliebe selbst soweit nicht reicht, so legt er doch, wo ein Buch gestohlen worden ist, ein unumwundenes und wahrheitsgetreues Zeugnis gegen den Thäter ab. Leider pflegt in Schülerkreisen das Ehrgefühl nicht so rein und so richtig zu sein, daß es vor **jeder** Lüge zurückbebt. Auch werden die einzelnen sich in dieser Beziehung sehr verschieden verhalten. Es ist eben Sache des Erziehers, dahin zu wirken, daß das Ehrgefühl in richtige Bahnen gelenkt, daß es geläutert und gehoben wird. Je mehr ihm dies gelungen ist, desto wirksamer wird er an dasselbe auch zur Erzielung der Wahrhaftigkeit anknüpfen können. Auch Vorhaltungen, daß der Lügner notwendig das Vertrauen verscherze und, selbst wenn er einmal die Wahrheit sage, nicht auf Glauben rechnen könne, werden einleuchtend sein. Den Knaben verleiten meist einseitige Verstandeserwägungen zur Lüge; es wird sich also empfehlen, Erwägung gegen Erwägung zu setzen und ihm zum Bewußtsein zu bringen, daß, was ihm vorteilhaft erscheint, von anderer Seite angesehen als sehr unzweckmäßig und schädlich sich erweist. Freilich wird bei derartigen Erörterungen mehr auf den Nutzen, als auf die höchsten Sittlichkeitsgründe zurückgegangen; aber man vergesse nicht, daß der Arzt bei der Wahl seiner Mittel auf den Organismus des Kranken Rücksicht nehmen muß, und sittlich berechtigt sind diese Hinweisungen auf den eigenen Vorteil des Zöglings, eben weil sie auf seinen wahren Vorteil gehen, nicht wie die Vorspiegelungen lügnerischer Schlauheit auf einen eingebildeten, der in Wahrheit der ärgste Schade ist. Die letzteren sind (formell betrachtet richtige) Verstandesschlüsse, die von verwerflichen Vordersätzen ausgehen und darum auch zu einem verwerflichen Ergebnis führen, die ersteren knüpfen an ganz richtige Vordersätze an und haben nur den Mangel, wenn man das überhaupt Mangel nennen darf, daß sie in der Kette von Schlüssen, die von den höchsten Principien bis zu dem einzelnen Falle hinabführen, nicht höher hinaufgreifen, als die Fassungskraft und Empfänglichkeit dessen reicht, dem die Belehrung erteilt wird.

Tiefer gehende Deduktionen, seien sie philosophischer, seien sie religiöser Art, können als Vorbeugungs- oder Erziehungsmittel gegen die Lüge nicht in Betracht kommen. Wer die ersteren versteht und, was die letzteren voraussetzen, in sich erlebt hat, ist über den Standpunkt hinaus, auf welchem sich sein Verhältnis zur Wahr-

haftigkeit entscheidet und er überhaupt noch der Erziehung durch andere bedarf. Sie können nur den bereits entschieden auf die Wahrheit gerichteten Willen stärken und festigen, oder, was im Grunde dasselbe ist, dahin wirken, daß gegen die Neigung und Versuchung zur Lüge auch in Fällen, wo Wahrheitstreue irgendwie ein auch dem reiferen Geiste groß erscheinendes Opfer erheischt, mit heiligem Ernste gekämpft wird.

Bekanntlich wirken Äußerungen, die der Zögling gelegentlich von Erwachsenen hört, oft mehr als unmittelbar an ihn gerichtete Ermahnungen. Gut daher, wenn er, so oft in seiner Gegenwart von irgend einem Fall der Lüge die Rede ist, warnimmt, daß dieselbe streng verurteilt, nicht etwa belächelt wird.

Zur Verhütung der Unwahrhaftigkeit gehört auch, daß man den Zögling nie veranlasse, Empfindungen zu äußern, die er nicht hegt, Gedanken auszusprechen, die er nicht hat. Man verlange von dem munteren Knaben nicht sentimentale Zärtlichkeitsbezeugungen, nicht Äußerungen religiöser Zerknirschung von dem Kinde, dem das Bewußtsein der Erlösungsbedürftigkeit noch nicht aufgegangen ist (vgl. Bd. VI. S. 107), nicht moralisierende Tiraden von dem Gymnasiasten, der das Leben und seine Pflichten noch nicht kennt.*) Dies alles führt zur Heuchelei, das letztere nur darum nicht in dem Grade, als man fürchten sollte, wenn man Schüleraufsätze über unglücklich gewählte Themate liest, weil die meisten Schüler, die dergleichen Aufgaben zu bearbeiten haben, wenig daran denken, daß, was sie schreiben, ein Ausdruck ihrer Gesinnung sein soll. Sie wollen nur den Lehrer durch so und so viel mit leidlich klingenden Sätzen vollgeschriebene Seiten zufriedenstellen. Wenn aber auch das volle Bewußtsein der Heuchelei fehlt, die Phrasenmacherei entwöhnt auch von der rechten Wahrhaftigkeit und die Notlüge, denn in rechter Not befindet sich der arme Junge, bleibt immer Lüge. Mancher Knabe ist schon gescholten worden, weil er mit Widerwillen an den deutschen Aufsatz gieng, und die verzweifelte Klage „ich weiß aber nicht, was ich schreiben soll," war doch vielleicht weniger ein Ausfluß der Gedankenträgheit, als eine sehr berechtigte Auflehnung gegen das Ansinnen, Halbverstandenes zu schreiben, d. h. unwahr zu sein.

Hat man die Lüge nicht verhindern können, so suche man sie möglichst unwirksam zu machen. Allgemeine Regeln lassen sich hier sehr schwer geben, da bei jedem einzelnen Falle eine Menge der verschiedenartigsten Nebenumstände in Betracht kommen können. So viel versteht sich von selbst, daß man, wo entschiedener Verdacht vorliegt, keine Mühe scheuen darf, die Wahrheit an den Tag zu bringen. Daß man dabei mit Takt und Vorsicht zu Werke gehen und es möglichst vermeiden muß, zu den alten Lügen noch neue hervorzurufen, ist schon oben bemerkt.

Oft mag es ratsam sein, schnell auf den Sünder einzudringen, „ihn zu überraschen oder in Widersprüche zu verwickeln und dadurch zum Geständnis zu zwingen, aber in gewiß ebenso vielen Fällen ist es besser, ihm zur ruhigen Überlegung und Einkehr in sich Zeit zu lassen, und zunächst nur, ohne ein Geständnis zu verlangen," durch Vorstellungen auf seine Gemütsstimmung einzuwirken.**) Je weniger verdorben

*) Auch die Anwendung gewisser konventioneller Höflichkeitsformeln fordere man nicht zu früh von dem Kinde. Es muß bitten, danken und die Tageszeit bieten. Der Widerwille, mit dem sich gerade unverdorbene Kinder zu bloßen Höflichkeitsphrasen zu entschließen pflegen, giebt hier einen bedeutsamen Fingerzeig.

**) Ich erinnere mich aus der Zeit, da ich in einer Erziehungsanstalt wirkte, mit Freuden folgenden Falles: Ein an sich nicht erheblicher Unfug mußte durch einen von vier oder fünf Knaben verübt worden sein. Keiner war verdächtiger, als die andern. Jeder versicherte seine Unschuld. Ich verfuhr in der angegebenen Weise und entließ, da es schon spät war, die Knaben auf den Schlafsaal mit der Aufforderung, daß sich der Schuldige am andern Morgen melden möge. Die Sache lag so, daß mir selbst der Erfolg sehr zweifelhaft war. Am nächsten Morgen aber erschien der eine der Knaben auf meinem Zimmer und erklärte, er habe in der Nacht wenig Ruhe gehabt und wolle sein Gewissen erleichtern. Und der Vorfall blieb nicht ohne nachhaltige Einwirkung auf ihn. Er wurde überhaupt offener und dadurch lenksamer.

der Zögling ist, desto mehr darf man von diesem Verfahren hoffen. Wo die Lüge für die gewissenhafte Überzeugung des Erziehers erwiesen ist, da strafe er sie als solche, auch wenn das Eingeständnis fehlt. Überhaupt wird er ein förmliches Studium daraus zu machen haben, daß durch die Lüge möglichst wenig erreicht werde, und sie als nichtig und hohl, wie sie dies ihrem Wesen nach ist, auch in ihren Folgen sich erweise. Zwei Schülern fehlt am Ablieferungstage eine Arbeit. Der eine gesteht ein, daß er sie gar nicht gemacht hat, der andere beteuert, sie verloren zu haben. Wie der Lehrer verfahren soll, vermag ich ihm nicht unbedingt zu sagen, denn es werden eben in jedem einzelnen Falle sehr verschiedene Nebenmomente einen Unterschied in den Maßregeln gebieten, und nirgends ist schablonenhaftes Verfahren tadelnswerter, als in der Pädagogik; aber so viel liegt auf der Hand: Wird der erstere nach irgend einem Paragraphen aus dem Disciplinarkodex des Lehrers rücksichtslos bestraft, während für den zweiten, weil ihm nicht bewiesen werden kann, daß er lügt, die Sache gar keine weiteren Folgen hat, so wird das „dummer Junge, warum hast du es gesagt?" das nach der Stunde sicherlich nicht ausbleibt, wenn der Knabe nicht wirklich schon erhebliche sittliche Festigkeit besitzt, einen fast beschämenden Eindruck machen, und das nächste Mal wird er die Arbeit lieber auch verloren haben. In vielen derartigen Fällen wird es, wie schon bemerkt, angebracht sein, auch ohne Eingeständnis eine strenge Strafe zu verhängen, wenn die Überzeugung, daß eine Lüge vorliegt, ganz feststeht, mit der einfachen Erklärung: „Ich kann dir nicht glauben," wenn sie wenigstens den Zweifel überwiegt, auf Grund eines Nebenumstandes, hier etwa der angeblichen Unordnung. Mag der Schüler immerhin merken, daß er gelinder oder gar nicht gestraft worden wäre, wenn seine Entschuldigung Glauben fände, mag er immerhin zu Mitschülern oder zu Hause von Ungerechtigkeit reden, im Grunde weiß er sehr wol, und seine Mitschüler ebenso, daß er die Strafe verdient hat und daß der Lehrer nicht ungerecht ist, sondern nur klug genug, ihn zu durchschauen. Der Jurist darf so nicht verfahren, der Erzieher darf es. Ist der Lehrer aber selbst in ernstlichem Zweifel, so behandle er den Fall so, als wenn wirklich nur Unordnung vorläge, trage aber dann auch durchaus Sorge, daß der andere Knabe, der offen die Wahrheit gestanden hat, wenn er ihm die Strafe nicht ganz erlassen kann, nicht schlechter fortkomme. Hat der erstere gelogen, so ist seine Lüge wenigstens insofern nicht erfolgreich gewesen, als er sieht, daß ihm, wenn er sein Gewissen nicht beschwert hätte, auch nichts Schlimmeres widerfahren sein würde. Auch hiermit sind keineswegs alle möglichen Arten des für jeden einzelnen Fall besten Verfahrens angegeben, aber durch noch schärfere Gliederungen und darauf gegründete Erörterungen würden wir uns in Kasuistik verlieren und doch kaum alle Möglichkeiten erschöpfen. Es genügt, daß man einerseits sieht, wie auch hier möglichst mildes Verfahren gegen den Aufrichtigen von großer Wichtigkeit ist, andererseits erkennt, daß selbst, wo man die Lüge nicht förmlich nachweisen kann, es immer noch Mittel und Wege giebt, ihren Zweck ganz oder doch wenigstens einigermaßen zu vereiteln. Selbst die einfache Erklärung: „Ich kann dich nicht strafen, denn vielleicht sagst du die Wahrheit, aber ich bin nicht fest davon davon überzeugt, und du mußt mir erst durch dein ferneres Verhalten zeigen, daß ich dir trauen kann," läßt die Lüge nicht zur vollen Geltung kommen, und eine solche Erklärung bleibt in jedem zweifelhaften Falle als letztes Hilfsmittel übrig, es müßte denn sein, daß der Erzieher selbst dazu hinneigt, der Beteuerung zu glauben und Ursache hat, von der Äußerung des Mistrauens für den Fall der Unschuld nachteilige Folgen zu besorgen. Solche Fälle zu unterscheiden, erfordert pädagogischen Takt und psychologischen Scharfblick. Diese muß der Erzieher auch besitzen und in immer höherem Grade sich anzueignen bestrebt sein.

Zur Strafe steht die Lüge in einem anderen Verhältnisse, als jedes andere Vergehen, soweit sich zu demselben nicht eben auch die Lüge gesellt. Der Lügner hofft, man werde ihm glauben, und dann liegt keine Verschuldung vor, ist keine Strafe zu

fürchten. Das einmal für Trotz bestrafte Kind widersteht das nächste Mal der Versuchung, wider zu trotzen, weil es die Folge voraussieht. Der gestern bestrafte Lügner dagegen kann sich immer noch sagen: heute wird deine Lüge vielleicht nicht entdeckt, und dann ist sie zweckmäßig, wenn sie sich gestern auch als unzweckmäßig erwies, die Wirksamkeit der Strafe ist also verhältnismäßig unsicherer, als bei Verschuldungen anderer Art. Daraus folgt aber nicht, daß die Strafe eher unterbleiben kann, sondern gerade das Gegenteil. Das zum Lügen geneigte Kind muß durchaus dahinter kommen, daß es ein sehr gewagtes und bedenkliches Spiel treibt, muß wissen, daß, wenn sein Versuch fehlschlägt, seine Lage sich sehr verschlimmert. Je entschiedener ihm das vor Augen tritt, desto eher entschließt es sich vielleicht, jenen Versuch ganz zu unterlassen. Deshalb muß von allen Strafen, die der Erzieher überhaupt für zulässig hält, die strengste auf die Lüge gesetzt sein, muß jedes Vergehen, wenn sich Lüge ihm zugesellt, härter bestraft werden, als sonst geschehen sein würde. Der letzte Satz leuchtet schon als einfaches Gesetz der Gerechtigkeit ein, als Klugheitsregeln lassen sich beide mit fast mathematischer Strenge beweisen. Straft der Erzieher etwa Faulheit härter als Lüge, oder Faulheit ohne Lüge ebenso hart wie mit Lüge, so ist das Rechenexempel, durch welches der Zögling, der faul gewesen ist, zur Lüge geführt wird, so einfach, daß es hier vorzurechnen Raumverschwendung wäre. *)

Königsberg i. P. **G. Wagner †.**

Waisenhäuser. Selbst in größeren pädagogischen Werken ist der Waisenpflege weniger Aufmerksamkeit zugewandt, als die hochwichtige Angelegenheit zu verdienen scheint, und wo es geschehen ist, da beschränkt sich das Mitgeteilte auf einige ins allgemeine gehende Bemerkungen. Dagegen ist die Litteratur über die Waisenhäuser eine ziemlich reiche, aber freilich auch wider sehr zerstreute und für zusammenfassende **Benutzung** nur unvollständig zu erlangende. Doch bieten gutes Material zur Geschichte der Waisenhäuser seit den früheren Jahrhunderten des Christentums de Gérando in seinem auch sonst sehr belehrenden Werke De la bienfaisance publique T. II. und Kröger in seinem Archiv für Waisen- und Armenerziehung, 2 Bdchn. (Hamburg, 1835 und 38). Was wir nun im folgenden darbieten, kann nur als ein Versuch gelten und wird dem Kundigen mancherlei Lücken zeigen; doch wird darin vielleicht ein Fachwerk zu erkennen sein, das Ergänzungen erleichtert, zu Berichtigungen anregt und Erweiterungen nicht ausschließt.

Waisenpflege ist, wie leicht zu denken, schon in sehr früher Zeit als Bedürfnis erkannt, aber in Wahrheit erst sehr spät, erst unter dem Walten des christlichen Geistes in größerem Umfange als eine heilige Pflicht aufgefaßt worden. Bekannt ist die rührende Stelle der Ilias XXII, 490 ff., in welcher Andromache das harte Los des verwaisten Sohnes mit schmerzvoller Seele schildert. Über die Veranstaltung Solons, wornach die Kinder der im Kampfe für die Vaterstadt gefallenen Athener auf Kosten und unter Aufsicht des Staates erzogen werden sollten, s. oben Bd. VIII, S. 862. In den seit Nerva und Trajanus für Italien getroffenen Einrichtungen zu ausgedehnterer Waisenpflege darf man zunächst nur einen Versuch erkennen, der in beunruhigendster Weise zunehmenden Entvölkerung des Landes vorzubeugen; aber es hat immerhin etwas für sich, was bereits Muratori in s. Spozione della Tavola Trajana (Florenz 1749) als wahrscheinlich bezeichnet hat, daß in diesen längere Zeit fortgesetzten Maßregeln, wie in mancherlei andern Verfügungen der Gesetzgeber jener Periode, auch die stille Macht der christlichen Wahrheit sich wirksam erwiesen habe. Vgl. Champagny, Les Antonins I. 242 ff. und C. Schmidt, Essai hist. sur la société dans le monde romain 426 ff. Sonst ist über diese Verpflegungsanstalten auf die Arbeiten von F. A. Wolf, Paufler, Francke, Henzen zu verweisen, denen in

*) Vergleiche den Art. Ehrlichkeit.

neuester Zeit Kratz mit seiner Abhandlung: De beneficiis a Trajano aliisque imperatoribus in pueros puellasque inopes collatis (Köln 1871, 4) sich anreiht.

Die Fürsorge, welche das Christentum von Anfang an den Waisen widmete, knüpfte an die Vorschriften des Alten Bundes an. Schon das mosaische Gesetz hatte ja die Waisen wie die Witwen unter Gottes unmittelbaren Schutz gestellt und diejenigen, welche sie kränken und bedrängen würden, mit schweren Strafen bedroht (2 Mos. 22, 22; 5 Mos. 24, 17; 27, 19); die Psalmisten sind jenen Vorschriften gefolgt (82, 3) und die Propheten reden in demselben Geiste (Jes. 1, 23; 10, 2; Jer. 7, 6; 22, 3; Mal. 3, 5). Aber das Christentum faßte die Aufgabe der Waisenpflege in größerem Stile. Was Jakobus 1, 27 ausgesprochen hatte, das fand in den zunächst folgenden Jahrhunderten eine überaus erfreuliche Beachtung. Witwen und Waisen, der Stütze des Gatten und des Vaters beraubt, sollten in der Gemeinde eine sie versorgende Familie haben, sie sollten, nach einem Ausdrucke der apostolischen Konstitutionen (11, 26), einen erhöhten Platz im Tempel Gottes einnehmen, denjenigen aber, welche Waisen in ihre Häuser aufgenommen hätten, wurde empfohlen, sie lieber mit den eigenen Kindern als mit Fremden zu verheiraten, um ihnen so den Halt eines Familienlebens zu sichern (ebd. IV, 1). Es begreift sich, daß unter den Schrecken der Verfolgungen Verwaiste mit besonderer Teilnahme betrachtet und den Blutzeugen durch den Gedanken, daß ihre Kinder nicht würden verlassen sein, die letzte Stunde besonders erleichtert wurde (Lactant. Inst. VI, 12). Von dem Asceten Seleucus wissen wir, daß er sich ganz dem Dienste der Frauen und Kinder widmete, deren Gatten und Väter durch die grausame Hand der Verfolger hinweggerissen waren; er blieb ihr Versorger und Vater, bis er selbst seinen Glauben durch den Märtyrertod besiegelte (Euseb. de mart. Palaest. 11). Fand sich niemand, der eines verwaisten Kindes sich annahm, so hatte der Bischof, dem auch die Obhut der ausgesetzten Kinder anbefohlen war, die Fürsorge zu übernehmen. Schon in den apostolischen Konstitutionen heißt es (IV, 2): „Ihr Bischöfe, tragt Sorge für die Waisen, seht zu, daß ihnen nichts fehle, laßt den Jüngling ein Handwerk erlernen, womit er sein Brot verdienen kann, und versehet ihn mit den zu seinem Geschäfte nötigen Werkzeugen, die Waisenmädchen versorgt bis zu dem Alter, wo ihr sie einem Bruder zur Gattin geben könnt.“ Aber auch die in äußerlich günstigeren Verhältnissen lebenden Witwen und Waisen hatte der Bischof im Auge zu behalten; er sollte sie namentlich gegen Beeinträchtigungen, welche von begehrlichen Verwandten oder mächtigen Widersachern ausgiengen, in Schutz nehmen (Ambros. off. II, 27 und Augustin. serm. 176, 2). Mit Konstantin d. Gr. hatte auch die Staatsgewalt durch menschenfreundliche Gesetze für die Waisen zu sorgen begonnen. Konstantin selbst übernahm das Patrocinium der Waisen seines weiten Reichs und suchte die Rechte derselben gegen die Betrügereien ihrer Vormünder durch besondere Verordnungen sicher zu stellen, während er ihnen auch wider manche Vorrechte (z. B. das Recht, unmittelbar an sein Tribunal zu appellieren) zugestand. Wir wissen außerdem, daß er bei den Kindern verlassener Witwen Vaterstelle vertrat, daß er arme Waisenmädchen ausstattete (Euseb. vit. Const. III. 44, 4, Socrat. I. 7, Sozom. II. 2).

Die Aufnahme armer Waisen in die Klöster bildete den Übergang zu umfassenderen Einrichtungen. Schon im vierten Jahrhundert waren die Klöster auch Waisenhäuser. Basilius machte in seiner großen Regel den Mönchen zur Pflicht, die Kinder in jedem Alter, vor allem die ihrer Eltern beraubten aufzunehmen, sie mit aller Liebe, als ob sie die Kinder der Klostergemeinschaft wären, zu erziehen, sie an die den beiden Geschlechtern eigentümliche Lebensweise zu gewöhnen, sie durch Gebet zur Frömmigkeit anzuleiten und in den Geschichten und Lehren der heiligen Schrift zu unterrichten, ihre Sitten zu überwachen und auf das Gute hinzulenken, endlich ihnen den Besuch der Werkstätten der Handwerker und Künstler, wo sie zu lernen geneigt sein könnten, möglich zu machen, aber auch dann noch fortwährend sie im Auge zu behalten. Wie

nun aber im fünften Jahrhundert weit umher unter dem Einflusse der Kirche Wolthätigkeitsanstalten sehr verschiedener Art (Armenhäuser, Krankenhäuser, Witwenhäuser, Herbergen für Fremde ꝛc.) entstanden, so erhoben sich bald auch Waisenhäuser (ὀρφανοτροφεῖα), deren Verwaltung im ganzen Sache der Kirche blieb, aber doch auch die Aufmerksamkeit der Staatsbehörden beschäftigte. So stellte das Gesetz die Vorsteher von Waisenhäusern den Vormündern gleich und befreite sie von allen Gebüren für gerichtliche Akte. Gewiß ist es in hohem Grade erfreulich, daß die Kirche des Ostens in Zeiten, welche allen Eifer auf Durchführung dogmatischer Kämpfe zu richten schienen, immer noch so ernstlich und treu für die unmittelbaren Bedürfnisse des Lebens zu sorgen suchte.

Was im Westen des römischen Reichs für Waisenpflege begründet worden war, das erhielt sich zum Teil auch unter den Stürmen der Völkerwanderung, und im fränkischen Gallien, wo überhaupt der noch lange aus der römischen Bevölkerung hervorgehende Klerus die alten Stiftungen mit fester Hand beschirmte, erhielten sich noch im 9. Jahrhundert neben den übrigen Wolthätigkeitsanstalten, die im ganzen den Kirchen und Klöstern gleich geachtet wurden, auch Brephotrophia und Orphanotrophia. Über die Einrichtung derselben läßt sich freilich kein sicheres Urteil gewinnen.

Die folgenden Zeiten verstanden es nicht, die von der alten Kirche gewonnenen Formen zu bewahren. Man behandelte die Waisenpflege nur noch als einen Teil der Armenpflege und beschränkte so ihre Aufgabe, die früher auch die Erziehung mit umfaßt hatte, auf Ernährung, und auch hierbei suchte man mit möglichst geringen Kosten fertig zu werden. Die Hierarchie, über unermeßliche Mittel verfügend, that nach dieser Seite hin sehr wenig, und die Staatsgewalt, durch die feudalen Formen überall gehemmt, faßte die Aufgabe gar nicht ins Auge. Erst mit dem Emporstreben der Städte kam es auch wider zu einer gewissen Fürsorge für arme Waisen, deren Zahl doch in den Zeiten der Teuerung und Pestilenz überall sehr groß sein mußte. Aber umfassender waren die zur Abhilfe der Not getroffenen Veranstaltungen nirgends. In Basel wurden bereits im 14. Jahrhundert verlassene Waisen in Pflege gegeben; aber man brachte sie bei Hausmüttern unter, wie man Findelkinder teils einzelnen Frauen (man nannte sie Findlerinnen), teils dem Spitale zuwies, wo eine Kindermutter für sie zu sorgen hatte. In München verpflegte man seit dem 15. Jahrhunderte in einer besonderen Stube des heil. Geist-Spitals Findelkinder und arme Waisen. In Augsburg wurde 1471 ein Waisenhaus errichtet (s. von Maurer, Geschichte der Städteverfassung in Deutschland, III, 51 f.). Besondere Findelhäuser, die aber wol auch hilflosen Waisen nicht verschlossen waren, hatten in Deutschland zuerst Nürnberg (seit 1365), Ulm und Eßlingen, in Italien Pavia und Florenz. Daß auch im östlichen und nördlichen Deutschland Städte wie Breslau, Lübeck, Hamburg irgendwie für Waisen- und Findelkinder Sorge trugen, läßt sich ohne weiteres voraussetzen. Unter den vielen Wolthätigkeitsanstalten, welche die durch Industrie und Handel reichen Städte der Niederlande errichteten, fehlten auch Einrichtungen für Waisenpflege nicht; Brügge hatte schon 1288 unter seinen Ausgaben eine besondere Rubrik für die Waisen.

Und auch am Anfange der neueren Zeit gieng in dieser Beziehung von den Niederlanden eine energische Bewegung aus. Nirgends aber wurde in diesen Landschaften für die Waisen so trefflich gesorgt, als in Amsterdam. Hier sammelte um das Jahr 1520 eine reiche Frau, Haasje Klaßin in Paradiese, arme Waisen, Mädchen und Knaben, in kleinen Häusern, und da nun die Bürger der Stadt das gute Werk durch Beisteuern zu fördern sich beeilten, auch der Rat bereits 1523 der Sache sich annahm, hatte das in Stille Begonnene erfreulichen Fortgang. Im Jahre 1561 wurde ein stattliches Waisenhaus aufgeführt. Weil aber auch dieses die Menge der Waisenkinder nicht fassen konnte, fügte der Rat der unterdes für das evangelische Bekenntnis gewonnenen Stadt schon im Jahre 1580 die weiten Räume eines aufgehobenen Nonnenklosters, das in der Nähe lag, mit den Einkünften desselben und

denen des ebenfalls aufgehobenen Karthäuserklosters hinzu. Im folgenden Jahrhunderte wurde dieses Waisenhaus das großartigste in Europa. Nachdem man 1634 noch ein neues Gebäude mit vielen zum Teil prächtig ausgestatteten Räumen hergestellt hatte, konnten an tausend verwaiste Kinder aufgenommen, verpflegt und gebildet werden. Da aber in dieser Anstalt nur die Kinder von solchen, welche eine Reihe von Jahren Bürger der Stadt gewesen waren, aufgenommen werden durften, erbauten die Armenversorger für diejenigen Waisenkinder, deren Väter das Bürgerrecht nicht erworben hatten, 1656 ein besonderes Haus, in dessen ausgedehnten und stattlichen Räumen etwa 600 Kinder Aufnahme und Pflege fanden. Die französische Gemeinde in Amsterdam hatte schon 1630 für ihre Waisen ein besonderes Haus erbaut (Ph. von Zesen, Beschreibung der Stadt Amsterdam [Amsterdam 1874, 4] 198 f., 210 und 285 ff.).

Die Reformation, welche für Erziehung und Unterricht überhaupt so Großes that und im Geiste des Evangeliums gerade auch des armen Volkes sich erbarmte, hat doch für Waisenpflege nicht sogleich das Wünschenswerte in Gang gebracht. Zunächst stattete man neben den bestehenden Armen- und Krankenhäusern auch die Waisen- und Findelhäuser aus den eingezogenen Gütern der Stifter und Klöster etwas besser aus, wie dies z. B. bereits 1529 in Straßburg geschah. Seit der Mitte des Jahrhunderts leiteten große Drangsale, Hungersnot und Pestilenz, denen viele Eltern erlagen, zu besonderen Maßregeln für Versorgung der hinterlassenen Kinder. So wurde in Lübeck, als im Winter 1646—47 die eingetretene Hungersnot und die ihr folgende Seuche über die Armen großes Elend gebracht hatte und nun bald Scharen von vater- und mutterlosen Kindern die Straßen der Stadt bettelnd durchzogen, von menschenfreundlichen und begüterten Bürgern dafür gesorgt, daß den von ihnen gesammelten Waisen die seit 1376 bestehende Herberge für Pilgrime eingeräumt und die so gegründete Anstalt, welcher der Rat der Stadt zwölf Vorsteher gab, für die äußerlichen Bedürfnisse einen „Gastmeister“, für den Unterricht einen unverheirateten Lehrer erhielt; jenem sollte seine Frau zur Seite stehen. Zehn Jahre später wurden die Waisen in den Michaeliskonvent, ein geistliches Schwesternhaus, das damals leer stand, übergeführt und mit Einrichtungen umgeben, welche länger als 250 Jahre sich erhalten haben (Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens V, 363 f.). In Hamburg veranlaßten erst im Jahre 1597 zwei Niederländer, welche das Elend des Krieges aus ihrer Heimat vertrieben und an die untere Elbe geführt hatte, die Einrichtung eines Waisenhauses, zu dessen ersten Vorstehern sie dann selbst gehörten; die ersten Zöglinge nahm aber diese Anstalt erst am Ende des Jahres 1604 auf; wenige Wochen später waren bereits 144 untergebracht (Heppe V, 228 f.). In Rostock machte 1624 die bei steigender Verarmung täglich bedenklichere Bettelei unglücklicher Kinder die Notwendigkeit einer Unterbringung derselben in einem Waisenhause fühlbar; die Behörden der Stadt eröffneten der Anstalt das ehemalige Franziskanerkloster (Heppe V, 396 f.). Im südlichen Deutschland war Augsburg vielen andern Städten auch in dieser Beziehung voran. Nachdem daselbst bereits 1538 ein neues Findelhaus errichtet worden war, gründete man 1572 ein Waisenhaus, zu dem gegen das Ende des 17. Jahrhunderts noch zwei andere, ein evangelisches und ein katholisches, kamen. Darmstadt erhielt gegen Ende des 16. Jahrhunderts durch den Landgrafen Georg I. ein Waisenhaus mit einer Armenschule (Heppe II, 27 ff.). In anderen Städten hat man gewiß die Waisen, welche einer Familienpflege nicht übergeben werden konnten, in den Armenhäusern untergebracht. Daß solche Kinder vom Betteln abgehalten und in sichere Verwahrung genommen würden, erschien überall wider, und noch für lange Zeit, als die Hauptsache.

Auch nach den Zerrüttungen des dreißigjährigen Krieges faßten selbst edler denkende Fürsten unter den schwierigen Aufgaben, welche ihnen das Elend ihrer Unter-

thanen stellte, die Sorge für die Waisen zunächst nicht anders. Es konnte geschehen, daß man ohne Bedenken Zuchthaus und Waisenhaus verband. So bestimmte Ernst der Fromme gleich nach dem westphälischen Frieden für ein in seinem Herzogtum Sachsen-Gotha zu gründendes „Zucht- und Waisenhaus" 20000 Mfl., das aber, weil die unter dem Drucke der Zeit stutzenden Landräte widerstrebten, erst unter seinem Enkel Friedrich II. im Jahre 1702 errichtet werden konnte; der hochherzige Fürst wandte indes später (1671), um der Sache zu dienen, die er im eigenen Lande nicht fördern konnte, dem evangelisch-lutherischen Waisenhause in Erfurt außer dem Bauplatze ein Kapital von 2000 Mfl. zu, dessen Zinsen alljährlich aus der herzoglichen Kammer erhoben werden sollten (Gelbke, Kirchen- und Schulverfassung des Herzogtums Gotha I, 241—248, und Heppe II, 224—228). In Frankfurt a. M. kam es, obwol schon in den Pestjahren 1635 und 1636 Stiftungen für Waisen gemacht worden waren, doch erst nach Jahrzehnten, in denen die ärgste Gassenbettelei einriß, zu einer durchgreifenden Entscheidung durch die Schenkung des Schatzungsmeisters Altgeld 1674; aber das fünf Jahre später eröffnete „Armen-, Waisen- und Arbeitshaus" hatte, wie schon der Name erkennen läßt, sehr verschiedene Elemente aufzunehmen: neben den Waisenkindern auch aufgehobene Bettler und sonst Arme, Sträflinge, Findlinge, Blödsinnige, gelegentlich selbst Juden, welche zum Christentume sich vorbereiten ließen (Schäffer, Gesch. des Frankfurter Waisenhauses 85—88). Nach ähnlichen Gesichtspunkten wurde wol auch im Jahre 1686 das Waisenhaus der Residenzstadt Dresden eingerichtet, obgleich der dabei besonders thätige Kunst- und Schönfärber Johann Jakob Grätzel, der bereits am Waisenhause in Erfurt eine nützliche Thätigkeit entfaltet hatte und späterhin die Leitung des Waisenhauses in Gotha übernahm, seine Aufgabe in höherem Sinne gefaßt zu haben scheint (Ackermann, Systemat. Zusammenstellung der im Königreiche Sachsen bestehenden Stiftungen [1845] 483, Gehe, Die Unterrichts- und Erziehungsanstalten in Dresden 222 ff., und Gelbke I, 242). Auch die im katholischen Deutschland während des 17. Jahrhunderts entstandenen Waisenhäuser ließen die pädagogischen Aufgaben gewiß noch sehr zurücktreten. Waisenhäuser erhielt München in den Jahren 1615 und 1625 zwei, ein drittes kam 1742 hinzu (von Maurer III, 54); in Wien bestimmte 1664 Johann Konrad von Richthausen, Freiherr von Chaos, sein ganzes Vermögen den Findel- und unerzogenen Hausarmen- und Waisenkindern (von Geusau, Gesch. der Stiftungen, Erziehungs- und Unterrichtsanstalten in Wien 231 ff.); für Grätz begründete Matthias von Schäffenburg 1679 ein Waisenhaus, das später durch andere Stiftungen vergrößert wurde (Schreiner, Grätz 299).

Bald kamen in die ganze Angelegenheit stärkere Triebkräfte. Sie giengen für das protestantische Deutschland von einer doppelten Bewegung aus: von einer lebendigeren Entwickelung des strenggläubigen Luthertums und von einer besonderen Thätigkeit des diesem Luthertume vielfach ärgerlichen Pietismus. Es würde nicht schwer sein, die zahlreichen Waisenhäuser, welche seit dem Ausgange des 17. Jahrhunderts in allen Teilen Deutschlands gegründet worden sind, nach den beiderlei genannten Ursprüngen in zwei Reihen zu scheiden, wenn für unsern Zweck darauf etwas ankäme; weil aber die im ganzen doch sehr erfreuliche Reform der Waisenpflege, welche wir jetzt zu betrachten haben, gewöhnlich fast ganz auf das in Halle gegebene Vorbild zurückgeführt wird, ist jene Doppelheit der Wurzeln doch zu betonen. Wir haben dieselbe sofort in voller Lebendigkeit vor uns, wenn wir Valentin Ernst Löscher und August Hermann Francke neben einander uns vor die Augen treten lassen.

Die Übergangszeit vom 17. zum 18. Jahrhunderte, welche Leibnitz und Newton, Bayle und Locke, Pufendorf und Thomasius, Penn und Spener unter ihre Vertreter zählt, ist für das protestantische Deutschland auch in pädagogischer Beziehung eben als Übergangszeit von größter Bedeutung gewesen. Während das höhere Unterrichtswesen in vielen Städten durch Widerherstellungen und Neugründungen zu festerem

Bestande kam und durch ausgezeichnete Schulmänner, welche die Bedürfnisse des sie umgebenden Geschlechts berücksichtigten, ohne die bis dahin geehrten Bildungsnormen aufzugeben, kräftig gehoben wurde, geschah auch für die Entwickelung des Volksschulwesens, obschon die Hindernisse sehr groß waren, so viel, daß erst jetzt ein rechter Anfang damit gemacht zu werden schien. Da war es nun doch von eigentümlicher Wichtigkeit, daß man in so ausgedehnter Weise auch die Kinder der Armen und Ärmsten, die verlassenen Waisenkinder, zu retten und zu bilden unternahm. Indem wir uns aber anschicken, das für Waisenpflege Geschehene etwas eingehender zu betrachten, dürfen wir im voraus darauf verzichten, die allgemeinen Verhältnisse, unter denen diese Entwickelung sich durchführte, darzustellen (vgl. die Artikel **Pietismus**, **Spener**, **Francke**), wie es auch wider nicht unsere Aufgabe sein kann, eine Aufzählung der in jener Zeit gegründeten Waisenhäuser, bei welcher wir durch hundert Städte wandern müßten, bis zu einer gewissen Vollständigkeit zu versuchen.

Daß A. H. Francke bei den auf das Hallesche Waisenhaus gerichteten Arbeiten die in den Niederlanden gegebenen Vorbilder vor Augen gehabt, ist anerkannt. Allein die so Vieles bewegende, so Großes gestaltende Kraft kam aus der Fülle eines in Gott ruhenden und auf Gott vertrauenden Lebens, und so werden wir auch bei dem, was er für den Unterricht gethan hat, weniger darnach fragen, ob er etwa durch die unter Ernst dem Frommen für Gotha herbeigeführten Schulreformen (**Schulze**, Geschichte des Gymn. in Gotha 173 f.) oder durch die von Jakob Thomasius an der Thomasschule in Leipzig befolgten Grundsätze (**Stallbaum**, Die Thomasschule in L. 46 f.) angeregt worden; vielmehr wird zu betonen sein, daß im wesentlichen der aus geheiligtem Gemüte kommende Drang, geistiges Leben zu pflegen und zu bilden, dem in allem auch das äußere Bedürfnis Wahl der Wege und Mittel mit bestimmte, bei ihm die leitende Macht gewesen sei. Wir reden hier auch nicht von den heftigen Angriffen, welche sein Waisenhaus erfuhr (vgl. Unschuldige Nachrichten 1707, 898 ff., 1708, 588 ff., 1709, 103 ff., 176 ff., 1712, 168 ff. u. a.), noch von den Bemühungen, gegen den von ihm kommenden Einfluß Kirchen und Schulen zu verwahren; aber es dürfte sich lohnen zu betrachten, wie gewaltig doch in weiten Kreisen die von Halle ausgehende Bewegung gewesen sei und welche Wirkungen sie hervorgebracht habe.

Fassen wir dabei zunächst die mehr äußerlichen Wirkungen, die Gründungen zahlreicher Waisenhäuser, ins Auge. Aus einer schwer zu übersehenden Menge von Thatsachen greifen wir nur einige heraus, ohne im einzelnen genauer bestimmen zu wollen, ob bei diesen Gründungen Franckes Geist und Vorbild ganz unmittelbar oder nur mittelbar maßgebend gewesen sei. Da haben wir nun aus den zunächst liegenden sächsisch-thüringischen Gebieten zuerst das endlich doch in Gotha 1702 von Herzog Friedrich II. gegründete Waisenhaus, daneben aber gleich die 1726 in Friedrichswerth ausgeführte Familienstiftung zu nennen. Schon 1703 hatte in Meiningen der fromme Herzog Bernhard I. eine solche Anstalt geschaffen; Waisenhäuser erhielten aber auch Weimar (1727) und Eisenach. In Langendorf bei Weißenfels kam es zu einer solchen Gründung 1711 durch den gewesenen Fuhrmann Christoph Buch. In der Oberlausitz, in deren Städten das strenge Luthertum alles pietistische Wesen fernhielt, entstand durch Martin Grünwald, einen Freund Löschers, 1698 ein Waisenhaus in Bautzen, und schon 1700 ein zweites in Zittau, wohin der treffliche Mann als erster Katechet berufen worden war (s. meine vier Programme über M. Gr. Zittau 1859 und 1861); in Lauban gelangte man 1717, in Görlitz 1131 zu gleichen Instituten. Aber die Waisenanstalt im Katharinenhofe zu Großhennersdorf (1721 errichtet) stellte sich ganz unter den Einfluß des eben damals sich aufbauenden Herrnhut; sie konnte sich indes nur zwanzig Jahre behaupten, und erst 1838 ist sie als Landeswaisenhaus unter wesentlich veränderten Verhältnissen wiedererstanden. Auch das von dem religiös erweckten Grafen von Promnitz in Thommendorf begründete Waisenhaus hat sich nicht

lange behaupten können. Die Niederlausitz sah 1718 für Sorau ein Waisenhaus ganz nach dem Muster des Halleschen erbauen. Großen Schwierigkeiten begegneten die auf Gründung von Waisenhäusern gerichteten Bestrebungen in Schlesien, dessen evangelische Bevölkerung auch nach dem Altranstädter Frieden durch den Katholizismus noch vielfach bedrängt war. Das Waisenhaus zu Glauchau im Fürstentum Öls, 1719 von dem Prediger Mitschke mit Anstrengung zustande gebracht, wurde 1727 durch ein kaiserliches Decret wider aufgehoben (Unschuldige Nachrichten 1727, 1205 ff. und Menzel, Neuere Geschichte der Deutschen V, 177 ff.). Ebenso mußte 1730 das Waisenhaus in Teschen, an welchem der nachmals berühmte Steinmetz gewirkt hatte, geschlossen werden (Unschuldige Nachrichten 1730, 827 ff.). Man scheute diese Waisenhäuser als Pflegestätten des Pietismus, in welchem ein neuer Fanatismus zu gefährlicher Herrschaft aufzustreben schien. In den brandenburgisch-preußischen Staaten hatte schon die Gemahlin des großen Kurfürsten ein Waisenhaus zu Oranienburg gegründet. Durch König Friedrich Wilhelm I. erhielt Potsdam das große Militär-Waisenhaus (Zarnack, Gesch. des königl. Potsdamischen Militär-Waisenhauses 1824); in der Hauptstadt Berlin gewährte bald das große Friedrichs-Hospital zahlreichen Waisenkindern beiderlei Geschlechts eine Zufluchtsstätte, und für die französische Kolonie Berlins kam 1729 ein besonderes Waisenhaus zustande. Das 1734 begründete Schindlersche Waisenhaus in Schöneiche (drei Meilen von Berlin), zunächst nur für zwölf arme Waisen lutherischer Konfession bestimmt, ist späterhin nach Berlin verlegt worden (Heppe III, 92 ff.). Zu besonderem Ruhme ist das von einem schlichten Bürgersmanne, Siegmund Steinbart in Züllichau, errichtete Waisenhaus gekommen, auch ein Abbild des Halleschen und noch immer unter sehr veränderten Verhältnissen bestehend (Hanow, Über die äußeren Verhältnisse der Steinbartschen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten 1852, 4). In Pommern gewann Stettin seit dem Jahre 1732 durch den Prediger Johann Christoph Schienmeyer ein sehr stattliches Waisenhaus, das ebenfalls nach dem in Halle aufgestellten Muster organisiert wurde und an Friedrich Wilhelm I. einen hochherzigen Förderer hatte (Heppe III, 10 ff.); die alte Hauptstadt Hinterpommerns, Stargard an der Ihna, war schon im Jahre 1700 durch den Prediger Zierold zu einem Waisenhause gekommen. In Königsberg hatte Friedrich I. 1701 auf Anlaß seiner Krönung ganz nach dem Muster des von seiner unvergeßlichen Mutter Luise Henriette zu Oranienburg gestifteten, ein Haus für zwölf lutherische und zwölf reformierte Waisen gegründet und reich ausgestattet, im Sinne und zur Förderung der durch den Übertritt der brandenburgischen Fürsten zur reformierten Kirche eingeleiteten Union beider Reformationskirchen; dasselbe blüht noch heute als Waisen- und Unterrichtsanstalt, ist aber durch die freigebige Milde der nachfolgenden Fürsten jetzt befähigt, 70 Waisen aufzunehmen und bis zu ihrer Konfirmation geistig und leiblich zu versehen. Das Friedrichskollegium ebendaselbst war schon seit 1604 durch den kurfürstlichen Holzverwalter Gehr aus eigenen Kräften im Sinne des Halleschen Pietismus ins Leben gerufen und erhielt den königlichen Schutz und Namen gleichfalls bei der Krönung; ohne gerade Waisenanstalt zu sein, hat es doch im Unterricht sich der Waisen stets angenommen. Über die großartige Stiftung des Freiherrn von Conradi zu Jenkau bei Danzig, deren Mittel und Wirkung leider durch die schweren Kriege im Anfange dieses Jahrhunderts sehr geschmälert wurden, vgl. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, Bd. I, S. 69.

Wir wenden uns nach andern Seiten. In Köthen kam es 1724 zur Stiftung eines Waisenhauses. In den Ländern der Welfen hatte Hannover bereits 1643, Braunschweig um 1678 für Erbauung von Waisenhäusern gesorgt, die Universitätsstadt Göttingen aber sah ein solches erst 1748 entstehen (Pütter, Akad. Gelehrtengeschichte von der Universität zu Göttingen I, 226 f., II, 243 f.). In den hessischen Gebieten war zu Kassel 1690 ein Armen- und Waisenhaus eingerichtet worden; die Universitätsstadt Marburg erhielt 1712 für Oberhessen ein reformiertes Waisenhaus, das durch die reichen Schenkungen des Bürgermeisters Naumann und anderer Armen-

freunde rasch zu großem äußerlichen Gedeihen kam, vergebens aber den Lutheranern seine Pforten öffnete (Heppe I, 314 f.). In Hersfeld hatte schon 1709 Konrad Mel, der ebenso fromme als gelehrte Rektor des dortigen Gymnasiums, mit Unterstützung der Landgräfin Maria Amalia ein Waisenhaus hergestellt (Vial, Dr. Konrad Mel, Hersfeld 1864, Progr.). Noch etwas früher hatte die Grafschaft Waldeck in Wildungen ein Waisenhaus erhalten (1702). Die großen Handelsstädte Hamburg und Lübeck waren auch in dieser Zeit für Waisenpflege besonders eifrig; das Waisenhaus der letzteren Stadt kam ganz unter den Einfluß des Pietismus (Heppe V, 239 und 400 f.). Preiswürdig war die Sorge für die Waisen in Schleswig-Holstein. Hier bekam Altona 1718 ein Waisenhaus (Funk, Gesch. des Waisen-, Schul- und Arbeitshauses in Altona 1803); aber auch Kiel, Schleswig und Flensburg waren für solche Anstalten thätig (Heppe V, 220 ff.). In den Rheinlanden erbaute Wiesbaden 1721 ein Waisenhaus (Unschuldige Nachrichten 1723, 589 f.), Pforzheim 1717, Speyer 1728. Sehr Erfreuliches würde sich aus den Städten Schwabens berichten lassen. Das noch jetzt zu vieler Segen bestehende Waisenhaus in Stuttgart wurde 1710 gegründet, 1712 bezogen; im Jahre 1737 wurde ein zweites Waisenhaus in Ludwigsburg in Verbindung mit dem Arbeitshause begründet; im Jahre 1715 bestimmte den berühmten Superintendenten Johann Konrad Feuerlein in Nördlingen die Spende eines Unbekannten, in seiner Stadt ebenfalls ein Waisenhaus zu gründen (Unschuldige Nachrichten 1733, 242 ff.). Im Frankenlande erhielt Ansbach durch die treuen Bemühungen des Predigers Höppel ein Waisenhaus (ebd. 773 ff.); ein anderes entstand in Bayreuth (ebd. 1737, 732 f.).

Von den innerlichen Wirkungen, welche vom Halleschen Waisenhause ausgegangen sind, läßt sich hier nur in kurzen Andeutungen sprechen. Durch alle die nach dem großen Vorbilde mehr oder weniger streng eingerichteten Anstalten gieng jener Geist, der mit Francke bekannte, daß ein Quentchen lebendigen Glaubens höher zu schätzen sei, als ein Centner bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe höher als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse. Daher wurde nun auch der Religionsunterricht als Fundament des gesamten Unterrichts angesehen, und mit Freylinghausens „Grundlegung der Theologie" (1703) eröffnete sich eine lange Reihe von Lehrbüchern für diesen Unterricht; daneben aber wurde mit höchstem Ernste durch Andachtsübungen, Predigten und Ansprachen dafür gesorgt, daß die Zöglinge in allen Dingen Gott vor Augen und im Herzen hätten. Im ganzen war nun freilich der Unterricht in den meisten Waisenhäusern viel dürftiger als an den Halleschen Anstalten; aber die pädagogischen Grundsätze, welche in diesen Geltung gewonnen hatten, erlangten doch weithin Anerkennung, und wo mit der Waisenpflege ein höher führender Unterricht sich verband, wandte man auch, so gut es gieng, die Franckesche Pädagogik an: man trennte die Schüler nach den Ständen, aus denen sie hervorgegangen waren, man zog nach Verschiedenheit der Bildungszwecke auch verschiedene Bildungsmittel heran, man regelte bis in das einzelne Lehrplan und Methode ꝛc. Allmählich drang freilich auch jenes peinliche und krankhafte Wesen, das in den Franckeschen Stiftungen zur Herrschaft kam, in die von dort aus bestimmten Waisenhäuser ein.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ermattete der Eifer für Gründung von Waisenhäusern rasch, und während doch hier und da, besonders nach den Verwüstungen des siebenjährigen Krieges, neue entstanden, begann man auch schon an Aufhebung älterer zu denken. Neue Waisenhäuser entstanden in Sachsen zu Glauchau (1754) und zu Plauen (1763). In Hessen wurden zu Kassel und Marburg lutherische Waisenhäuser begründet und durch fromme Stiftungen zu kräftigem Wirken in den Stand gesetzt (Heppe I, 315 ff.). Eine eigentümliche Bedeutung gewann das Waisenhaus zu Bunzlau in Schlesien, welches der Maurermeister Gottfried Zahn 1754 mit ausdrücklicher Genehmigung des Königs Friedrich II., aber mit sehr beschränkten

Mitteln ins Leben rief und nach Zahns frühem Tode in gefährlicher Kriegszeit (1758) erst der Prediger Ernst Gottlieb Woltersdorff (—1761), dann dessen Bruder Christian Ludwig W. (—1804) leitete. Da dasselbe von vornherein nicht allein eigentlichen Waisenkindern, sondern auch anderer armen Jugend aufhelfen, überhaupt auf die Verbesserung des Schulwesens Bedacht nehmen und deshalb womöglich Präparanden zu Schullehrern heranbilden sollte, so fand es in weiten Kreisen Teilnahme und Unterstützung, bis gegen das Ende des Jahrhunderts zersetzende Kräfte in der Anstalt zu wirken begannen (Stolzenburg, Geschichte des Bunzlauer Waisenhauses, Breslau 1854). Der Neigung, Waisenhäuser aufzuheben, wirkte einige Zeit doch noch das Streben, mit Reformen zu helfen, entgegen, und so kam es hier und da zur Ablösung der Waisenhäuser von den mit ihnen so lange verbunden gewesenen Armenhäusern oder gar Zuchthäusern, während man in andern Städten mit den Waisenhäusern kleine Lehrerseminarien in Verbindung brachte. Aber die Unzufriedenheit mit den Waisenhäusern stieg. Immer wider zeigte es sich, daß die in den oft engen und dürftigen Räumen zusammengedrängten Kinder von Hautkrankheiten geplagt wurden; immer wider traten auch in der Verwaltung dieser Anstalten arge Misbräuche hervor, welche die verfügbaren Mittel zersplitterten und die Wolgesinnten abgeneigt machten, neue Unterstützungen zu gewähren. Da gewann die Frage, ob es nicht besser sei, die Waisenhäuser als geschlossene Anstalten ganz aufzuheben und die Waisen in Familienpflege zu geben, mehr und mehr an Bedeutung. Im Herzogtum Sachsen-Gotha wurde bereits 1773 die Waisenversorgung auf diese neue Art versucht; elf Jahre später folgte man diesem Beispiele im Herzogtum Sachsen-Weimar (Günther, Die Waisen im Großherzogtum S.-W. 1825)*). Allein über die Art der Ausführung kam man doch nicht so leicht zu befriedigender Übereinstimmung. Während die einen für Unterbringung der Waisenkinder in Stadt und Land sich erklärten, wollten andere sie nur auf dem Lande erzogen wissen; noch andere verlangten, daß man sie an ihren Geburtsorten lasse, wider andere empfahlen, daß man sie in einem Landstädtchen einzelnen Familien übergeben, aber unter die Aufsicht eines Inspektors und eines Arztes stellen solle. Bei solchen Schwankungen geschah es nun, daß, als die „Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe“ in Hamburg die ganze Angelegenheit zum Gegenstande einer Preisaufgabe gemacht und diese von zwei Seiten eine die Auflösung der alten Waisenhäuser anratende Beantwortung gefunden hatte, doch eben dort 1780 der Beschluß gefaßt wurde, die bisherige Waisenhauserziehung beizubehalten, weil man von der neuen Einrichtung nicht mit Gewißheit bessere Verpflegung und Erziehung erwarten könne. Es ist nun gewiß nicht zu leugnen, daß bei den Verdammungsurteilen, welche damals über die Waisenhäuser ausgesprochen wurden, philanthropistischer Eifer großer Unbilligkeit sich schuldig machte. Die Waisenhäuser wurden als Mördergruben, als Lazarethe bezeichnet, in denen die armen Kinder elendiglich verdürben oder doch den Keim der Krankheit für das ganze Leben in sich aufnähmen; man nannte ihre Zöglinge Geschöpfe, die unter liebloser und sorgloser Verwaltung durch Schmutz und Krätze, durch schlechte Kost und geheime Sünden bleiche, abschreckende Gespenster würden, während sie doch zu Christen, zu brauchbaren Bürgern, zu tüchtigen Menschen gebildet werden sollten. Dagegen schwärmte man für die Erziehung auf dem Lande und in wackeren Familien und sah hier überall Bilder der Unschuld, der Einfalt, der Herzensgüte, des stillen Gedeihens. Anders lag die Sache, wenn, wie in Stuttgart, die Überfüllung des Waisenhauses darauf leitete, neben der Erziehung in der Anstalt noch die in zuverlässigen Familien der Umgegend einzuführen.

*) „Die allgemeine Waisenversorgungsanstalt des Großherzogtums S.-W.“ hat sich im wesentlichen auf dem damals gelegten Grunde behauptet. Die Zahl der von ihr unterhaltenen Kinder war im Jahre 1870 auf 1320 gestiegen, das werbende Kapitalvermögen betrug 197300 Thaler, die Jahreseinnahme 42945 Thaler, die Ausgabe 34703 Thaler.

In den katholischen Ländern ist gerade während des 18. Jahrhunderts manches Bedeutende für Waisenpflege geschehen. Großes hat in dieser Beziehung Maria Theresia gethan. In Wien war freilich schon 1724 ein Teil des Zuchthauses zu einem Arbeits- und Waisenhause eingerichtet und dafür gesorgt worden, daß die von dieser Anstalt aufgenommenen Kinder in der Religion, im Lesen, Schreiben, Rechnen, Spinnen, Stricken ꝛc. unterrichtet wurden; aber erst als Maria Theresia der Anstalt ihre Teilnahme zuwandte, gelangte sie zu erfreulicher Entwickelung. Gleich in den ersten Jahren ihrer Regierung stattete sie das Waisenhaus, für welches 1742 der reiche Fabrikherr Michael Kienmayer neben seinen Fabrikanlagen am Rennwege ein besonderes Gebäude aufgeführt hatte, mit großen Einkünften aus; 1759 aber erhielt der am Hofe einflußreiche Jesuit Ignaz Parhamer neben dem inzwischen in den Adelstand versetzten Kienmayer die Leitung des Instituts, das dann rasch zu einer der bedeutendsten Wolthätigkeitsanstalten wurde: es bildete in den letzten Lebensjahren der Kaiserin einen großartigen Bestand von Wohn- und Wirtschaftsgebäuden mit Kirche und Spital, Hofraum und Garten und füllte weithin den Raum zwischen dem Rennwege und der Landstraße nach Ungarn in ganzer Breite aus; zu den ersten Stiftungen kamen Jahr für Jahr neue, so daß auch die Zahl der Waisenkinder fortwährend erhöht werden konnte und 1774 bis 800 gestiegen war (Ausführliches bei v. Geusau 322 ff. und v. Helfert, Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia 100 ff. Vgl. auch Rieber, Ign. Parhamers und F. A. Marxers Leben und Wirken. Wien 1872). Unter der Fürsorge der großen Kaiserin entstanden aber auch in anderen Städten ihrer Monarchie sehr ansehnliche Waisenhäuser, in Klagenfurt, in Mailand und Mantua, in Hermannstadt. In Prag wurde ein solches erst nach den Notjahren 1771 und 1772 durch die dortige Freimaurerloge gegründet; aber auch hier fügte die Kaiserin den von anderen Seiten kommenden Schenkungen reiche Spenden hinzu. Übrigens hörte der Einfluß der Loge auf diese Anstalt mit dem Jahre 1793 auf, als sie selbst dem durch die französische Revolution hervorgerufenen Mistrauen gegenüber zurücktreten zu müssen glaubte (Falk von Falkenheim, Gesch. des Prager Waisenhauses zum h. Johann dem Täufer, 1863). Kaiser Joseph II. war den Waisenhäusern wenig geneigt. So wurde das in Grat seit 1679 bestehende 1785 aufgehoben, wobei man sein großes Vermögen zum Teil fremdartigen Zwecken bestimmte (Schreiner 360 f.). Dagegen bewies der Kaiser dem neuen Waisenhause in Prag, das er selbst besuchte, großes Vertrauen; er sagte beim Abschiede: C'est la première maison de cette sorte, que je trouve en ordre.

Während nun aber im ganzen für die Waisenhäuser eine Zeit der Ungunst gekommen war, begann derjenige, dessen Thätigkeit von epochemachender Bedeutung für Erziehung und Unterricht werden sollte, sein Wirken mit edelster Selbstverleugnung unter den Waisen von Stanz. Und die von Pestalozzi ausgehenden Anregungen sind mehrfach auch der Waisenpflege zu gute gekommen. Seit den Anfängen unseres Jahrhunderts faßte man immer entschiedener die dabei zu lösende Aufgabe als eine pädagogische auf. Ebendeshalb wurde einerseits die Trennung der Waisenhäuser von Zucht- und Versorgungsanstalten vollständiger durchgeführt (vgl. Schäffer 103 ff.), andererseits aber auch die auf Unterbringung der Waisen in Familien gerichtete Frage mit noch größerem Nachdruck erörtert. Dabei kam es doch auch wider zu Gründung neuer Waisenhäuser. Als nach der Verheerung des Krieges von 1813 der Wolthätigkeitssinn in Deutschland und England (wir erinnern an die hochherzigen Bemühungen des Kunsthändlers Ackermann in London) große Summen zusammengebracht hatte, welche den Scharen elternloser Kinder im nördlichen Deutschland Hilfe schaffen sollten, entstanden in Sachsen, das ja auch besonders hart mitgenommen war, die (später vereinigten) Waisenhäuser zu Pirna und Meißen (Köhler, Geschichte der Waisenversorgungsanstalt zu Pirna und Darstellung der Erziehungs- und Unterrichtsweise in derselben, 1864). Aber auch manche schon bestehende Waisenhäuser erhielten da-

mals nicht unbedeutende Unterstützungen. Von eigentümlicher Bedeutung war es, daß einer der eifrigsten Freunde Pestalozzis, Wilhelm von Türck, zwei neue Waisenhäuser, das Civilwaisenhaus in Potsdam und das Waisenhaus zu Klein-Glienicke bei Potsdam, begründete und lebensfähig machte (s. Leben und Wirken des Regierungs- und Schulraths W. v. T., von ihm selbst niedergeschrieben, als ein Vermächtnis an die von ihm gegründeten Waisenhäuser, 1859, und den Artikel: Türk in Band IX). Für das Großherzogtum Baden entstand 1834 aus dem reichen Vermächtnis des Gutsbesitzers Georg Stulz von Ortenberg († 1832) das Stulzische Waisenhaus in Lichtenthal (Heppe IV, 280 f.). Ein besonderes Gepräge erhielt das 1837 von Ch. Ph. Brandt zu Windsbach in Bayern mit einem Kapital von 35 Kreuzern angefangene allgemeine Pfarrwaisenhaus, das beim Tode des Stifters (1857) 60 verwaiste Pfarrerssöhne aufnehmen konnte, aber auch sonst für Kostschüler Raum hatte. In demselben Jahre wurde zu Großhennersdorf in der sächsischen Oberlausitz ein „Landeswaisenhaus" eröffnet, das indes schon 1852 in eine allgemeine Erziehungs- und Besserungsanstalt für Knaben verwandelt wurde.

In manchen Städten erhielten sich die Waisenhäuser schon deshalb, weil sie vorzugsweise auf Stiftungen ruhten. So zählt das Königreich Bayern noch immer 32 städtische Waisenhäuser; ebenso bestehen in dem ehemaligen Kurfürstentum Hessen noch eine ganze Reihe von Waisenhäusern. Mit besonderer Entschiedenheit ist für die Waisenhäuser der um das Waisenhaus in Hamburg hochverdiente Kröger aufgetreten, dessen auf Waisenpflege bezügliche Schriften großer Beachtung wert sind (vgl. Heppe V, 255 ff.). Aber es lag im Geiste der Zeit, daß überall doch die Staatsregierungen mehr als früher ordnend und regelnd eingriffen. Die für Waisenpflege verfügbaren Mittel wurden unter einheitliche Administration genommen und bei Verwendung derselben doch vorzugsweise die Erziehung der Waisen in Familien berücksichtigt (vgl. die betreffenden Art. der Enc.). Es gab indes auch Fälle, in denen die Staatsregierungen das freie Walten der Privatwolthätigkeit als unentbehrlich erkannten, wie z. B. seit dem Jahre 1845 in Oberschlesien, wo der Hungertyphus Hunderte von Kindern der Eltern beraubt hatte (vgl. Fliegende Blätter aus dem Rauhen Hause 1848, 65 f., 68, 82 ff., 106 ff., 248 ff. und später). Daß in den Rettungshäusern der neuesten Zeit auch Waisenkinder aufgenommen werden, versteht sich von selbst; aber seitdem die Begründung solcher Anstalten als Aufgabe freithätiger Liebe erkannt worden ist, sind aus den Waisenhäusern mancherlei Elemente ausgeschieden worden, welche sonst in ihnen allein eine gesicherte Stelle hatten.

Große Stadtgemeinden haben freilich auch in der Gegenwart die Fürsorge für die Waisen vor allem als eigene Angelegenheit ansehen müssen. So besonders Berlin. Als hier die Notwendigkeit erkannt wurde, statt des alten städtischen Waisenhauses, das schon lange nicht mehr genügte, ein neues zu erbauen, schuf der Geist der Menschenliebe eine Anstalt, die als Muster gelten kann für alle verwandten Bestrebungen. Im Jahre 1859 war sie vollendet. Dicht bei Berlin am Rummelsburger See, in freier, gesunder Lage, erheben sich die freundlichen Häuser zwischen Buschwerk und Blumen, auf grünem Rasen von einer kleinen Hecke umgeben. Das in der Mitte liegende Hauptgebäude enthält Kirche und Festsaal, sowie die Wohnungen des Direktors, des Predigers, des Hausvaters und des Arztes, endlich einen Schlaf- und Arbeitssaal für die älteren Mädchen. In einem zweiten Gebäude befinden sich außer der „Kinderstube", in welcher die Mädchen von 14—15 Jahren das Kinderwarten erlernen, Küche, Waschhaus, Lazarett, eine Station für chronisch kranke Kinder, Badezimmer und Maschinenraum. Weiter sind kleine freundliche Häuser für Familien von je 50 Kindern eingerichtet, die unter einem Erzieher oder einer Erzieherin und deren Gehilfen stehen, fünf Häuser für Knaben und zwei für Mädchen. Den Unterricht erhalten die Knaben in fünf, die Mädchen in zwei abgestuften Klassen. Für die Körperübungen sind ein Turnplatz und eine Turnhalle

eingerichtet; am See hat man ein Badehaus und eine Schwimmschule; der große Rasenplatz wird für Spiele benützt. Die Anstalt umfaßt im ganzen 500 Kinder, von denen jedes der Stadtgemeinde, abgesehen von den Zuschüssen des alten Waisenfonds, einen Aufwand von 115 Thalern verursacht. Die Kinder erhalten den gewöhnlichen Elementarunterricht und werden außerdem zu mancherlei nützlichen Arbeiten im Garten und Feld angehalten. Die Hausordnung ist streng, wird aber in mildem Geiste gehandhabt, um in den zum Teil schon sehr verdorbenen Kindern die besseren Gefühle zu erwecken. Wenn die Knaben 14 Jahre zählen, kommen sie in die Lehre, für die Mädchen wird, wenn sie 15 Jahre alt sind, ein Dienst gesucht; aber auch nach der Entlassung bleiben sie noch einige Zeit unter der Aufsicht der Anstalt. Übrigens versteht es sich von selbst, daß dieses Waisenhaus noch lange nicht ausreicht, um die der Fürsorge bedürftigen Waisenkinder Berlins unterzubringen; vielmehr müssen durchschnittlich noch 1500—1800 Waisen teils in der Stadt selbst, teils in den Dörfern der Nachbarschaft in Pflege gegeben werden, und man hat beobachtet, daß diese Einrichtung namentlich bei Mädchen sich bewährt. Zur Beaufsichtigung der so verteilten Kinder und der Familien, welche sie aufgenommen haben, sind besondere Waisenpfleger bestellt. In jüngster Zeit haben auch die Juden der Kaiserstadt ein neues stattliches Waisenhaus durch die reiche Stiftung eines Wolthäters erhalten.

Sollten wir nun noch eingehender besprechen, was außerhalb Deutschlands für Waisenpflege geschehen ist, so würden wir uns vor eine unlösbare Aufgabe gestellt fühlen und auf Gebieten, wo zum Teil ganz andere Verhältnisse gewirkt haben, auf Thatsachen stoßen, die nicht so leicht mit dem, was bisher behandelt worden ist, unter dieselben Gesichtspunkte zu bringen wären. Aber es ist noch deutsche Liebesarbeit, was Georg Müllers Waisenhäuser in Bristol uns vor Augen stellen. Die Engländer bezeichnen es als „das Wunder des Jahrhunderts", was dieser bei ihnen eingebürgerte deutsche Mann mit nie wankender Glaubenskraft ausgeführt hat: ohne eigene Mittel, ohne künstliches Treiben, ohne Bittgesuche, ja selbst ohne die ihm näher stehenden Kreise wissen zu lassen, daß er der Hilfe zur Fortsetzung seiner Unternehmungen bedürfe, hat er doch durch die Hilfe des Herrn, auf den allein er sich verlassen, die Möglichkeit gewonnen, in der genannten Stadt drei umfangreiche Waisenhäuser zu erbauen, in denen 1500 Kinder erzogen werden. Wie ganz anders ist der Charakter der Stiftung, welche Philadelphia dem reichen Franzosen Stephan Girard verdankt, das am 1. Januar 1848 eröffnete Girard College! Es werden darin Knaben vom 8. Lebensjahre an aufgenommen und nach dem 14. oder 15. für die gewöhnlichen Lebensberufe entlassen; sie erhalten eine für die Thätigkeit der Farmer, Schiffer, Künstler, Fabrikanten vorbereitende Bildung, freilich in so glanzvollen Räumen, daß man beim Eintritt alles eher als eine Anstalt für arme Waisen vor sich zu haben glaubt. Schon 1851 zählte dieses Waisenhaus 305 vaterlose Knaben, von denen 256 aus der Stadt Philadelphia, die übrigen 50 aus dem Staate Pennsylvanien waren. Die Haushaltung kostete damals etwa 54 000, der Unterricht 11 000, die Bibliothek 700 Dollars jährlich. In Religion darf nach einer Verfügung des Stifters nicht unterrichtet werden; doch werden Morgen- und Abendgebete mit allgemeinen moralischen Betrachtungen abgehalten und die Schüler Sonntags zweimal in die Kirche geführt. Geistliche dürfen die Anstalt nicht besuchen. Dagegen soll Girard auf die Notwendigkeit hingewiesen haben, daß jeder Zögling beim Eintritt in die Welt sich an eine christliche Kirchengesellschaft anschließe. Übrigens giebt es in den Vereinigten Staaten nur wenige geschlossene Waisenhäuser; die Fürsorge für die Waisen ist vielmehr großenteils Sache der zahlreichen Benevolent Societies. So hat New-Haven neben einem Waisenhause für Mädchen (seit 1833) drei solcher Gesellschaften. Erziehung und Unterricht ruhen dort eben auf ganz anderen Grundlagen als in Deutschland. In Bezug auf die uns so nahe helvetische Republik erinnern wir an die noch immer beachtenswerte Schrift von Zellweger: „Die schweize-

rischen Armenschulen nach Fellenbergischen Grundsätzen" (Trogen 1845). Der Verfasser verwirft die Waisenhäuser gänzlich als „Fütterungsanstalten", aber auch die Unterbringung bei den Mindestfordernden.

Wir kommen damit zu der Frage zurück, ob Aufhebung oder Erhaltung der Waisenhäuser das Bessere sei. Die Frage ist nun seit einem Jahrhundert lebhaft genug verhandelt worden und doch dürfte eine wahrhaft befriedigende, zu durchgreifender Entscheidung überleitende Beantwortung noch nicht gewonnen sein. Stellen wir das Für und Wider unbefangen nebeneinander (vgl. dazu außerdem, was Niemeyer in s. Grundsätzen Bd. III. und Fritz in s. Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation I, 382 ff. zusammengestellt haben, besonders Kröger, Reise durch Sachsen nach Böhmen und Österreich [Altona 1840]). Die Stimmen für Aufhebung der Waisenhäuser sind in neuerer Zeit allerdings zahlreicher und lauter geworden. Die erfreulichen Erfahrungen, welche man da gemacht zu haben glaubt, wo an die Stelle der Waisenhauserziehung die Pflege der Waisen in Familien getreten ist, ermutigen zu nachdrücklichen Angriffen auf die alten Stiftungen. So wurde bei den Verhandlungen über die Waisenpflege, welche die allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Kassel in der Pfingstwoche 1868 herbeiführte, fast von allen Seiten ein unbedingtes Verdammungsurteil über die Waisenhäuser ausgesprochen; am Schlusse kam man freilich zu milderen Beschlüssen. Die sechste Versammlung der Harzer Städte, welche gegen Ende Mai 1870 in Nordhausen tagte, war ebenfalls vorzugsweise für Aufhebung der Waisenhäuser. Und nun die Gründe. Man sagt 1) die Erziehung der Waisen in geschlossenen Anstalten ist sehr kostspielig. So kosteten in Berlin 1867 von den 2300 Kindern der großen städtischen Waisenanstalt die in Rummelsburg untergebrachten 496 Kinder durchschnittlich 134 Thlr. 11 Sgr., während für die 1804 in Familien versorgten durchschnittlich nur 49 Thlr. 20 Sgr. zu berechnen waren. In Dresden kamen auf ein Kind der letzteren Art um dieselbe Zeit gar nur 38 Thlr. Kaum wird irgendwo in Deutschland ein Waisenhaus das einzelne Kind unter 100 Thlr. erhalten können. Man weist 2) immer wider, ohne die großen Verbesserungen, welche in den äußeren Einrichtungen der Waisenhäuser herbeigeführt worden sind, genügend zu beachten, auf die Mängel der leiblichen Pflege und auf die zum Teil doch beunruhigende große Sterblichkeit hin, die man in manchen Waisenhäusern wargenommen hat, während man doch auch wider die Verwöhnung beklagt, zu welcher die aus dürftigen Verhältnissen herausgehobenen und späterhin wider in sehr beschränkte Lebenslagen eintretenden Kinder durch Erziehung in den Waisenhäusern kommen. Man erinnert 3) an die sittliche Ansteckung, welche in Scharen von Kindern, die nicht selten schon mit schlechten Gewohnheiten und Neigungen eintreten, bei aller Wachsamkeit der Pfleger so leicht von dem einen auf das andere sich überträgt. Man hebt 4) mit besonderem Nachdruck den Mangel an Anstelligkeit hervor, den man so häufig bei den aus Waisenhäusern Entlassenen warzunehmen habe, weshalb z. B. ein Handwerker, der Gelegenheit zu Vergleichungen gehabt habe, Knaben dieser Art weniger gern aufnehme, als andere aus derselben Volksklasse, wie auch wider die entlassenen Waisenmädchen in der Wirtschaft und beim Kinderwarten oft ungeschickt und unzuverlässig seien; man sehe dann viele dieser Mädchen zur Nadel, zur Blumen- und Putzmacherei greifen und der Prostitution verfallen. Um so eifriger hat man nun die Erziehung der Waisen in Familien empfohlen. Dabei hat man hervorgehoben, was überhaupt zu Gunsten der Familienerziehung spricht, daß das Familienleben der mütterliche Boden sei, worin die ersten zarten Keime des Guten am sichersten gedeihen, die reichste Quelle eines stillen, gemütvollen Friedens, die Grundbedingung alles gesunden Gemeinde- und Staatslebens; man hat hinzugefügt, daß im Familienleben, weil es fortwährend eine Fülle von Anschauungen vermittele und in der verschiedensten Weise anrege, die Bildung des Kindes eine vielseitigere und zugleich seiner Eigenart ent-

sprechendere werde. Zur Unterstützung solcher Urteile hat man dann auf die günstigen Ergebnisse hingewiesen, welche überall da hervorzutreten scheinen, wo die Staatsbehörden die Versorgung der Waisen in Familien als ihre Aufgabe angesehen haben. Diese Behörden selbst äußern sich oft wider in hohem Grade befriedigt und scheinen nicht leicht Mangel an Familien zu haben, welche Waisenkinder aufzunehmen bereit sind und bei Erziehung derselben sich bewähren.

Daß diejenigen, welche für Erhaltung der Waisenhäuser sind, ihrerseits starke Bedenken gegen diese Familienerziehung haben, darf nicht Wunder nehmen. Es wird gewiß mit Recht 1) daran erinnert, daß die Familien, welche Waisen aufnehmen, diesen zunächst doch fremd sind, daß sie oft durch äußerlichen Vorteil (das kleine Kostgeld) bestimmt werden und selten diejenige Bildung besitzen, welche doch zur Lösung einer schwierigen pädagogischen Aufgabe erforderlich zu sein scheint; man habe ja erlebt, daß Witwen, welche ihre eigenen Kinder in einem Waisenhause untergebracht, fremde Waisen in Pflege genommen und, indem sie anerkannt, daß ihre Kinder besser untergebracht seien, doch offen ausgesprochen haben, daß sie fremde Kinder ebensogut versorgen könnten wie andere Leute. Es wird 2) die Frage erhoben, ob es denn wirklich so leicht sei, für eine größere Anzahl von Waisen wahrhaft zuverlässige Familien zu finden, Familien, denen die Erziehung eines Waisenkindes Gewissenssache, Herzenssache sei, oder ob man nicht oft deshalb mit den getroffenen Anordnungen zufrieden sei, weil man eben keine ausdrückliche Klage vernehme, sondern in den Berichten alles nach Wunsch dargestellt finde. Es wird 3) darauf hingewiesen, daß die doch meist armen Familien, welche Waisen in Pflege nehmen, wenn sie in größeren Städten wohnen, meist entlegene, oft auch feuchte und dumpfe Wohnungen mieten müssen, in denen doch das leibliche Wol ihrer Pfleglinge sehr gefährdet ist, daß widerum die auf dem Lande lebenden Familien, welche zu Erziehung von Waisen bereit sind, den Kindern gerade das, was sie dort am leichtesten zu haben scheinen, reine und frische Luft, zumal im Winter, am wenigsten gönnen, sondern sie in Stuben halten, in denen Kochen und Braten, Tabakqualm und Wäschetrocknen die Luft verderben. Es wird 4) geltend gemacht, daß die Wolfeilheit bei der Waisenpflege nicht so in erster Linie hervorgehoben werden sollte, da das Wolfeilste gewöhnlich auch das Schlechteste ist und in den Vorteilen, welche die Erziehung einer geschlossenen Anstalt bietet, doch eine sehr beachtenswerte Gegenleistung zu liegen scheint. Es wird endlich 5) bemerkt, daß die Aufsicht der leitenden Behörden über die in so vielen Familien untergebrachten Kinder und über diese Familien selbst selten eine durchgreifende und das einzelne im Auge behaltende sein kann und Schlimmes nur dann verhütet, das mögliche Gute nur dann gesichert wird, wenn, wie in Magdeburg, die Waisen in zuverlässigen Männern und Frauen besondere Hüter haben, welche im Dienste des Gemeinwesens die Stelle der Eltern vertreten und für Unterbringung in geeigneten Familien liebreich Sorge tragen; dazu aber gehören zahlreiche persönliche Kräfte, die sich um Gottes willen dem Gemeinwol in dieser Beziehung widmen. In dem so Zusammengefaßten liegt im Grunde schon das Meiste, was sich zu Gunsten der Waisenhäuser sagen läßt. Man hat doch bei diesen Verhandlungen oft den Fehler begangen, dessen man sich freilich auch auf anderen Gebieten schuldig macht, daß man auf der einen Seite das in der Wirklichkeit Unerfreuliche fast allein beachtet und vom Einzelnen rasch auf das Ganze geschlossen, auf der anderen Seite willkürlich ausgeputzte Ideale aufgestellt hat, wie man auch das Urteil über die gegenwärtigen Zustände nach den Thatsachen einer weit zurückliegenden Vergangenheit nur allzugern bestimmt hat. Im allgemeinen scheint immerhin die Waisenhauserziehung schon durch die Zusammenfassung der Mittel und Thätigkeiten, durch die Übersichtlichkeit und Gleichmäßigkeit der Verwaltung und Leitung, durch die von klaren pädagogischen Grundsätzen bestimmte Behandlung auch des einzelnen Bürgschaften des Gedeihens zu bieten, die von der anderen Seite her nicht ebenso gewiß zu erlangen sind.

Eine Vergleichung der Wirksamkeit und der Erfolge auf beiden Seiten, die überall da möglich ist, wo wegen der Menge der zu versorgenden Kinder neben der Waisenhauserziehung auch Familienerziehung notwendig ist, hätte im Grunde schon längst zu einem abschließenden Urteil führen können (etwa nach der übersichtlichen Darstellung der in den Rettungsanstalten gewonnenen Ergebnisse; s. oben Bd. VII). Wir beziehen uns hierbei auf dasjenige, was im 151. Stück der „Nachrichten von dem Königl. Waisenhause in Stuttgart" (1867) enthalten ist. In Stuttgart ist aber das Verhältnis so, daß, während im Waisenhause 175 Kinder (140 Knaben und 35 Mädchen) zu verpflegen sind, zur Erziehung in die benachbarten Landgemeinden 153 Kinder (der Mehrzahl nach Mädchen) gegeben werden, und hierbei wird nun sorgfältig erwogen, welche Kinder man besser in der geschlossenen Anstalt behält, welche man besser auf das Land schickt, wie man auch wider durch Beratung mit den Pfarrern und Schullehrern der Gemeinden, in denen Waisen Unterkommen finden, eine Bürgschaft für rechten Erfolg zu gewinnen sucht. Wie schwierig es aber ist, für die Waisen aus der großen Zahl derjenigen Familien, welche zur Aufnahme von Waisen bereit sind, wirklich geeignete herauszufinden, das wird in diesen Nachrichten besonders hervorgehoben. Bei billiger Abwägung aller Momente könnte man schließlich in der Überzeugung sich einigen, daß eine Kombination, wie sie dort und in neuerer Zeit auch anderwärts durchgeführt ist, das Zuträglichste sei. Wenn eine große Stadt sich bloß die Aufgabe stellt, ihre eigenen Waisen zu versorgen, so mag die Verteilung derselben in ländliche Familien am zweckmäßigsten sein, damit sie aus der vergifteten Atmosphäre, welcher sie etwa angehörten, ganz herauskommen und von deren Einflüssen abgeschnitten werden. Soll aber für die Waisen einer ganzen Landschaft gesorgt werden, so wird die vorerwähnte Kombination sich empfehlen. Der Vorsteher des Waisenhauses muß es dann herausfinden, für welche Kinder, weil sie z. B. von besonders weicher Gemütsart sind, oder andererseits, weil sie eine beständige genaue Aufsicht nötig haben u. s. f., die Familienerziehung Bedürfnis ist, welche dagegen zweckmäßig einer größeren Gemeinschaft einverleibt werden. Daß die ausschließliche Unterbringung in Familien dem Bedürfnis nicht genügt, geht aus der Thatsache hervor, daß so viele Rettungshäuser entstehen, deren Kinder ebenfalls guten Familien anzuvertrauen sonst so nahe läge. Eine andere Frage ist die, ob es besser sei, die Waisenhäuser selbst in der Stadt oder auf dem Lande zu gründen? Die Beantwortung derselben wird hauptsächlich davon abhängen, ob man die Kinder für eine ländliche Beschäftigung oder für ein Gewerbe erziehen will; für das erstere erhalten sie natürlich auf dem Lande, für das zweite in einer Stadt reichlichere Anschauungen und bessere Vorbereitung. Die Meister pflegen ein größeres Gewicht darauf zu legen, Knaben aus dem städtischen Waisenhause zu erhalten, nicht Landzöglinge, weil die ersteren viel anstelliger seien.

Das 152. Heft der oben genannten Nachrichten beschäftigt sich mit einigen von manchen Gegnern der Waisenhäuser erhobenen Vorwürfen, einmal mit dem, daß die Kinder es darin zu gut haben — freilich, sie werden gut gekleidet und genährt, denn eben in dem alten Notstand will man sie nicht lassen; dann, sie seien verstockt von Charakter, weil man im Waisenhause die kindliche Fröhlichkeit unterdrücke — allein das läge nicht in der Einrichtung an sich, sondern wäre ein Übelstand des einzelnen Hauses, für das man die Leiter nicht weise oder nicht glücklich gewählt hätte; außerdem mögen diejenigen, welche über verstocktes Wesen bei den Waisenhauszöglingen klagen, manchmal ihrerseits an dem herzlichen Entgegenkommen es fehlen lassen, welches einem schüchternen Knaben das Herz aufschließt; endlich sollen sie naschhaft sein, als ob diese Versuchung den Kindern eines Waisenhauses näher läge als anderen; so etwas kann nur etwa durch thörichte Freunde, Verwandte &c. verschuldet werden, welche trotz aller Aufmerksamkeit von seiten des Hauses den Kindern verbotene Geschenke zustecken.

Nach diesen vorzugsweise geschichtlichen Bemerkungen wird es angemessen sein,

über die Einrichtung der Waisenhäuser noch einiges anzuknüpfen. Wir werden freilich auch hierbei immer wider auf frühere Verhältnisse zurückzugehen haben.

Die bei den Waisenhäusern eingeführte Oberaufsicht ist natürlich eine sehr verschiedene gewesen, je nachdem städtische Behörden oder einzelne Stifter und Gemeinschaften die Kuratoren zu bestellen hatten, und eine andere wider, wo die Staatsregierungen unmittelbar eingriffen. So übernahm in Frankfurt a. M. 1811, als das Waisenhaus nach bedenklichen Schwankungen eine Neuordnung erfuhr, eine aus fünf Männern zusammengesetzte Verwaltungskommission die Leitung der Angelegenheiten und führte ihre Aufgabe unter vielfachen Hindernissen und Schwierigkeiten mit großer Kraft und Umsicht durch (Schäffer 107 ff.). In Lübeck waren seit 1557 immer sechs Vorsteher mit der Verwaltung des Waisenhauses betraut, und sie hatten sich bei eingetretener Stellenerledigung in der Weise zu ergänzen, daß die noch übrigen Vorsteher dem Senate zwei oder drei Bürger vorschlugen, von denen einer zu wählen war. Während aber in früherer Zeit wol auch Handwerker zu Vorstehern gewählt wurden, berief man später vorzugsweise angesehene Herren aus dem Kaufmannsstande, und so ist es bis in die neueste Zeit geblieben. Der Vorsitz wechselt alljährlich, aber jeder Vorsteher hat seinen besonderen Verwaltungszweig. Jedes Jahr ist von ihnen auch eine Rechnungsablage mit einem Berichte über die im Hause eingetretenen Veränderungen ꝛc. an den Senat und abschriftlich an die Centralarmendeputation zu erstatten. Eine besondere Obliegenheit der Vorsteher ist es noch, im Frühlinge jedes Jahres persönlich eine Haussammlung durch die ganze Stadt auszuführen; dabei ist ihr eigener Beitrag nicht gering, wie sie denn auch bei anderen Gelegenheiten an Spenden es nicht fehlen lassen. Auch ihre Frauen pflegen bei der Fürsorge für das Waisenhaus in Dingen, wo weiblicher Scharfblick und weibliches Zartgefühl das Richtigere zu finden pflegt, unterstützend einzutreten (Heppe V, 365 f.). Bei dem Privatwaisenhause zu St. Johann dem Täufer in Prag ist nach den jetzt geltenden Verwaltungsgrundsätzen die Zahl der Vorsteher nicht bestimmt; aber man wählt wo möglich für jede Hauptangelegenheit des Waisenhauses einen dazu besonders ausgerüsteten Mann. Als Hauptangelegenheiten aber gelten nächst der Oberleitung der ganzen Anstalt 1) Verpflegung, Kleidung, Wäsche, sowie Reinhaltung des ganzen Hauses, 2) Anschaffungen und Auslagen, 3) Unterricht und Erziehung, 4) Gottesdienst, 5) Kassenwesen, 6) die privatrechtlichen Geschäfte, 7) die Sanitätsangelegenheiten, 8) die Beaufsichtigung des im Hause angestellten Personals, die Korrespondenz ꝛc. (Falk von Falkenheim 46 ff.). Als am Waisenhause zu Bunzlau 1758 Ernst Gottlieb Woltersdorff durch königliches Reskript zum Waisenvater und Direktor bestellt wurde, traten zugleich zwei von den schlesischen Landständen gewählten Kuratoren ein, welche in Gemeinschaft mit dem Direktor das Beste der Anstalt nach allen Seiten beraten und fördern sollten, und da haben nun auch sogleich die beiden ersten, die Freiherren von Richthofen und von Grunfeld, mit dem rührendsten Eifer ihrer Aufgabe zu genügen gesucht, indem sie einerseits durch Fürsprache bei Behörden und Privaten, wie durch eigene Darlehen, Spenden und Vermächtnisse die Anstalt sicher zu stellen suchten, andererseits durch einsichtsvolle Ratschläge und strengere Verwaltung das Gedeihen derselben förderten. Anders gestalteten sich die Dinge, als dieses Waisenhaus 1803 unter die unmittelbare Aufsicht der Staatsregierung gestellt wurde; denn seitdem waren für die pädagogischen Angelegenheiten desselben das Oberschulkollegium in Berlin und für die ökonomischen Verhältnisse die Oberrechnungskammer die höchste Instanz (Stolzenburg 51 f. und 179 f.).

Als unmittelbare Vorgesetzte der Kinder erscheinen bei den älteren Waisenhäusern überall Waisenväter (Kinderväter) und Waisenmütter (Kindermütter). Ihre Aufgabe wurde aber oft als eine ganz äußerliche gefaßt: sie hatten dafür zu sorgen, daß die Kinder zur rechten Zeit aufständen, sich reinigten, zur Schule giengen, sich nicht balgten und zankten, nicht aus dem Hause liefen, die ihnen aufgetragenen Arbeiten

besorgten, daß ihre Kleidung sauber und ganz, ihre Beköstigung ausreichend wäre zc. Von wirklich pädagogischem Wirken konnte zuweilen auch da nicht die Rede sein, wo die Waisenväter und Waisenmütter die Andachtsübungen zu leiten hatten. Es ist darum auch kein Wunder, daß bei der Wahl derselben mehr äußerliche Rücksichten entschieden. So war in Hamburg der Waisenvater gewöhnlich ein alter Schiffer. Ähnliches ist in Lübeck geschehen. Aber die neuere Zeit hat mehr und mehr die Notwendigkeit erkannt, pädagogisch gebildete Männer zu solchen Aufgaben zu berufen. Früher war die pädagogische Einwirkung vorzugsweise Sache des für den Unterricht angestellten Lehrers, der doch auch, weil meist ein junger unerfahrener Kandidat, selten mit sicherer Hand eingriff. In Frankfurt war freilich schon der erste Lehrer, den Spener als Senior Ministerii vorgeschlagen hatte, ein tüchtiger Mann, an welchem Gottseligkeit, lange Übung in geduldigem Unterricht der Kinder und andere feine Gaben gerühmt werden konnten. Aber den Erfolg des pädagogischen Wirkens hemmte in vielen Fällen auch der öftere Wechsel der Lehrer, da ihre Besoldung ebenso gering, als ihre Mühe groß war. Es versteht sich übrigens von selbst, daß in Waisenhäusern, welche eine größere Zahl von Kindern umfaßten, ein Lehrer nicht ausreichte; aber die neben dem Hauptlehrer (Oberlehrer) stehenden Adjunkten waren noch weniger zuverlässig, wurden auch noch schlechter besoldet und wechselten deshalb auch noch häufiger. Oft wohnten die Lehrer als bloße „Stundenlehrer" gar nicht im Waisenhause und übten dann nur einen sehr beschränkten pädagogischen Einfluß aus. Wie sehr diese Verhältnisse sich geändert haben, seitdem man in den Waisenhäusern die Erziehung mit vollem Ernste zur Aufgabe sich gemacht hat, braucht nicht erst gesagt zu werden. Das sonstige Hauspersonal war schon in den älteren Waisenhäusern, für welche die Handarbeiten der Zöglinge und der daraus für die Anstalten zu erlangende Nutzen Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit waren, hier und da sehr bedeutend. So zählte das Waisenhaus in Frankfurt a. M. noch am Anfange unseres Jahrhunderts 1 Hausmeister nebst Frau, 2 Hauslehrer, 19 Meister und Gesellen, 1 Kindermutter, 1 Nähterin (Schulfrau) und 9 Kinderweiber. In kleineren Waisenhäusern beschränkte man sich auf ein sehr kleines Personal. Andere hatten auch wider ihren besonderen Geistlichen und ihren besonderen Arzt und neben Lehrern auch Lehrerinnen.

Die Einkünfte der Waisenhäuser sind nach Verschiedenheit der Zeit von sehr verschiedener Art gewesen. Es kommen hierbei 1) Stiftungen und Legate in Betracht. Eine Reihe von Waisenhäusern verdanken reicheren Stiftungen ihre Entstehung, oder sie sind nach und nach durch größere und kleinere Legate zu festerem Bestande gelangt. In dieser Beziehung ließen sich Thatsachen der erfreulichsten Art anführen, und gerade auch aus neuerer Zeit. So z. B. über die Stiftungen und Vermächtnisse, welche für das Waisenhaus der Franckeschen Stiftungen gemacht worden sind, die Festschrift: Die Stiftungen A. H. Franckes in Halle 139 und 155 f., über das für das Waisenhaus in Frankfurt a. M. Geschehene Schäffer 46 f., 95 ff., 164 ff., über das dem Waisenhause in Bunzlau Zugewandte Stolzenburg 77 f., 311 ff., über die dem Waisenhause in Bautzen gemachten Schenkungen Heßler III. 157—176, über die Stiftungen bei dem Waisenhause in Wien von Geusau 332 ff. Ohne solche Förderungen ist kaum irgendwo ein Waisenhaus geblieben. Klar ist nun auch, daß die Verwaltung der so gewonnenen Kapitalien, sofern sie nur eine gewissenhafte war, für den Bestand der einzelnen Waisenhäuser von höchster Wichtigkeit sein mußte und in manchen Fällen die aus den Kapitalien sich ergebenden Einkünfte den größten Teil des Bedarfs im allgemeinen oder doch für besondere Zwecke (Bekleidung, Unterstützung der zu Entlassenden zc.) decken konnten. Andere Waisenhäuser gelangten 2) zu Grundbesitz und sahen sich so besonders gut gestellt. So erhielt das Waisenhaus bei Züllichau, dessen Gründer sein Werk ohne alle Mittel begann und auch das kleinste Scherflein mit herzlichem Danke aufnahm, schon wenige Jahre nach dem so

gemachten Anfange (1718) als Geschenk der kinderlosen Freifrau von Derfflinger ein Eisen- und Alaunwerk bei Freienwalde a. d. O. (1726) und später außer einem Kapitale von 9000 Thalern noch die beiden Güter Kerkow und Krauseiche (1740), sowie durch die Hochherzigkeit des gleichfalls kinderlosen Hauptmanns von Waldow die beiden Dörfer Neudorf und Rauden mit Zubehör (1746). Ähnliche Thatsachen würden auch von anderen Seiten her anzuführen sein. Eine größere Zahl von Waisenhäusern ist freilich vorzugsweise 3) durch milde Gaben, die in vielen Fällen nur einmalige, aber nicht selten auch regelmäßig widerkehrende waren, zu fester Begründung und gedeihlicher Entwickelung gelangt. Zu jenen gehören z. B. Geschenke fürstlicher Besucher, wie deren das mehrmals genannte Waisenhaus in Prag widerholt auch von Kaisern erhalten hat, aber auch die kleineren Spenden, welche in die öffentlich aufgestellten Büchsen und „Sparhafen" eingelegt wurden; zu diesen rechnen wir besonders auch die Haus- und Kirchenkollekten und die Sammlungen, welche bei den alljährlich an bestimmten Tagen sich widerholenden Umzügen der Waisenkinder von diesen selbst gemacht wurden. In manchen Städten kamen bei den Umzügen der Waisenkinder gedruckte Berichte oder auch fromme und pädagogische Paranäsen mit Liedern zur Verteilung, und es ist anzunehmen, daß so manche gute Wahrheit über Erziehung ꝛc. in die weiteren Kreise der Bevölkerung gebracht wurde. In Zittau hatten die Rektoren des Gymnasiums solche Flugschriften abzufassen; aus der umfangreichen Sammlung derselben würden anziehende Beiträge zur Geschichte der Pädagogik sich geben lassen. Beachtenswert ist es, daß die milden Gaben, bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts fast ganz aufhörten. So flossen dem Waisenhause in Bunzlau gerade während des siebenjährigen Krieges, der Schlesien so furchtbar verwüstete, fort und fort ansehnliche Wolthaten zu, und auch nach dem Kriege, als alles sich zu erheben begann, öffneten willige Geber oft wider ihre Hände; aber um das Jahr 1790 giengen freie Liebesgaben kaum noch ein, und zehn Jahre später konnte nur durch die von der Regierung bewilligte und Jahr für Jahr sich widerholende Haus- und Kirchenkollekte geholfen werden. Übrigens spendete der Wolthätigkeitssinn in früherer Zeit den Waisenhäusern auch Nahrungsmittel, Kleidungsstücke, Holz, Geräte ꝛc.*).

*) In Stuttgart besteht seit vielen Jahren die Sitte, daß die Waisenkinder beim Beginn der Frühlingszeit von Lehrern geführt mit Gesang einen Umzug durch die Stadt halten. Ursprünglich geschah es, um den Kindern die Feier eines Maienfestes zu ermöglichen. Die Gaben aus den Häusern kamen aber so reichlich — es darf keine Straße übergangen werden, gerade die Bewohner der ärmsten Stadtviertel warten darauf und würden sich verletzt fühlen, wenn man sie übergehen wollte — daß ein bedeutender Überschuß übrig blieb. Die Gaben haben schon 1500 fl. betragen. Der Überschuß fließt in den Sparhafen der Kinder. Ebenso fließen viele Beiträge besonders in diesen bei dem Austragen der Waisenhausberichte am Anfang des Jahres, oder sie werden auch zur Verfügung der Vorsteher oder zur Unterstützung armer Lehrlinge gegeben, weniger für das Haus, seitdem die Anschauung sich geltend gemacht hat, das Haus sei eben eine Staatsanstalt, für die ja doch der Staat zahlen müsse, und nicht mehr ein pium corpus. Auch bei den Hochzeitsmahlen pflegt eine Büchse für das Waisenhaus herumzugehen. — Das Sparhafeninstitut ist eine schöne, nachahmungswürdige Einrichtung. Die Geschenke, die den einzelnen Kindern gegeben werden, kommen einem jeden in sein Sparkästlein, aus dem es kleinere Bedürfnisse für sich bestreitet; haben die Geschenke eine bestimmte Summe, einen Gulden erreicht, so kommen sie in den großen Sparhafen. Diejenigen Gaben, welche für die Kinder zusammen bestimmt sind, werden am Ende des Jahres unter alle zum Waisenhause gehörigen im Hause und auf dem Lande gleich verteilt und in den großen Sparhafen gelegt. Zu diesem Zweck ist ein Sparhafenbuch angelegt, in welchem jedes sein besonderes Blatt hat, auf dem ihm sein Guthaben eingetragen wird. Das Geld wird angelegt und jedem sein Guthaben verzinst und verwaltet bis zu seiner Volljährigkeit, wo es dann jedem ohne irgend einen Abzug verabfolgt wird. Aus seinem Guthaben können in Notfällen, wenn es aus der Lehre ist, Zuschüsse gegeben werden; oft und viel werden solche Bedrängten ins Ausland geschickt; auch Erspartes kann in den Sparhafen eingelegt werden. Es giebt das für Mädchen eine oft recht erkleckliche Mitgift zur Heirat, den Knaben einen Zuschuß beim Beginn ihres Geschäfts. Jedes Jahr werden an Volljährige 2—3000 fl. verabfolgt; der Sparhafen hat auch ein Vermögen von mehr als 50 000 fl. Auch dieses Institut ist ein Band, das die Angehörigen noch lange an das Haus bindet. Waisenhausnachrichten Heft 148.

Als besonders wichtig galten aber früherhin 4) die Erträge der von den Waisen gefertigten Arbeiten oder auch mancher in freierer Weise mit den Waisenhäusern verbundenen Industrie. Bei jenen Arbeiten war nun in der That das Bestreben vor allem darauf gerichtet, dem Hause Hilfsmittel zu schaffen; aber wenig dachte man an das Bildende der Arbeit oder an die für die niederen Volksklassen so heilsame Gewöhnung zu nützlicher Gewerbsthätigkeit. Einzelne Waisenhäuser giengen so sehr dem Nutzen nach, daß sie die Kinder den Unternehmern, welche Arbeit schafften und Absatz möglich machten, zu einer fast grausamen Überspannung der Kräfte, selbst in den eigentlich zur Erholung bestimmten Stunden, überließen. Und doch war der Gewinn gerade in solchen Fällen ein sehr mäßiger, weil jene Unternehmer vor allem ihren eigenen Vorteil suchten. Eine rühmliche Ausnahme machte in dieser Beziehung das Waisenhaus zu Halle, wo zwar auch mit Wollarbeiten der Anfang gemacht worden war, aber Franckes Warnehmung, daß der Fabrikgeist der dabei angestellten Leute sich bemächtigt habe, sofort zur Beseitigung dieser Arbeiten führte. Manches loser sich anschließende Gewerbe mislang gänzlich, wie in Gotha der Verlag von Musikalien, während in Bunzlau eine Buchdruckerei mit dem Verlage einer monatlich erscheinenden Zeitschrift gute Geschäfte machte*). Zu Zeiten ergaben sich 5) durch außerordentliche Veranstaltungen Einkünfte, die immerhin ins Gewicht fielen, aber dem ernsteren Beurteiler nicht durchweg erfreulich sein konnten. Hierhin dürften musikalische und theatralische Aufführungen oder auch Redouten, die man zum Besten von Waisenhäusern gelegentlich veranstaltete, zu rechnen sein (vgl. Falk von Falkenheim 18 f. und 24). Unbedenklich war es, wenn in Frankfurt a. M. schon 1716 zum Besten des dortigen Waisenhauses ein Oratorium aufgeführt wurde. Merkwürdig und für den Erfolg von großem Belang war die Aufstellung von Lotterieen (Glückshafen) zum Vorteile von Armen- und Waisenhäusern (Schäffer 44 und 94 f.). Mit religiösen Vorstellungen besonderer Art dürfen wir es in Verbindung bringen, daß man so lange Waisenkinder am Glücksrade anderer Lotterieen in Thätigkeit gesetzt hat, natürlich gegen Gewährung von Geldunterstützungen. Es gehört wesentlich doch in denselben Kreis, daß man in den Waisenhäusern gern auch Fürbitten ihrer Pfleglinge zum Besten von Kranken und Sterbenden gegen kleine Gebüren bestellte oder auch bei vornehmen Begräbnissen die Teilnahme der Waisenkinder, wider gegen Bezahlung, verlangte. In manchen Fällen flossen auch die als Strafe zu zahlenden Gelder den Waisenhäusern zu. Maria Theresia verfügte gelegentlich, daß höhere Beamte in Siebenbürgen zur Kasse des Waisenhauses in Hermannstadt 300—500 Dukaten gegen Gewährung der Gnade für ihre Vergehungen zu zahlen (s. von Helfert 105). Über Frankfurt vgl. Schäffer 44 f., über Gotha Gelbke I. 245. In neuerer

*) Es liegt viel daran, daß die Beschäftigung der Kinder richtig geordnet sei. Es darf nicht gearbeitet werden, nur damit nicht müßig gegangen, aber auch nicht nur, damit etwas erworben werde. Es muß zur Arbeit, aber auch durch die Arbeit erzogen werden. Die Kinder müssen verstehen, daß die Arbeit einen ernsten Zweck hat, und zwar ebenso für die Zukunft der Kinder, als auch unter dem Hause zu dienen. So werden im Waisenhause zu Stuttgart viele Arbeitszweige betrieben; die Mädchen stricken, nähen für das Haus und üben damit die weiblichen Arbeiten; sie sollen zunächst tüchtige Dienstboten werden. Die kleineren Knaben lernen stricken: sie stricken die Strümpfe für die Knaben; im Sommer sägen die Knaben den Holzbedarf und die Arbeit geht mit Lust. Andere schneidern — sie haben die vielen Wunden zu heilen, welche die Woche über gerissen werden, und mögen dabei auch lernen, daß es Arbeit kostet. Es ist ein eigener Schneider dazu im Hause angestellt, der auch die Kleider für das Haus zu fertigen hat. Wider andere treiben Buchbinderei; sie fertigen die Hefte für das Haus; sie machen auch Hefte und Briefcouverte nach auswärts, für Stadt und Land (der Ertrag fließt in den Sparhafen der Kinder). Die stärksten kommen zur Schreinerei, Dreherei u. dgl. und befriedigen ihrerseits manche Bedürfnisse, auch nach auswärts. Bei der Einweisung zu einer Arbeit wird zunächst die eigene Wahl, dann aber auch der Beruf, dem sich einer zuwenden will, berücksichtigt; sie ist eine Vorbildung für denselben. Für die Schreinerei ist ein eigener Schreiner aufgestellt.

Zeit hat nicht selten die Fürsorge der Landesbehörden zur Erhaltung der Waisenhäuser das Beste zu thun gehabt. Von ihnen sind auch manche schwere Gebrechen in der Verwaltung derselben abgestellt und manche halb verschüttete Quellen wider aufgeschlossen worden.

In den älteren Waisenhäusern war die Mischung der Pfleglinge oft eine seltsame. Denn da bei ihnen vor allem die Versorgung derjenigen Kinder in Frage kam, welche in ihrer Hilflosigkeit sonst der Bettelei sich hingeben mußten und sittlich verwildern konnten, so nahm man neben den wirklich Verwaisten auch Findlinge, Soldatenkinder und solche, deren Eltern nicht aufzufinden oder verkommen waren, in Obhut und Pflege. Daneben hatte man auch Kinder, die auf Rechnung von Wolthätern unterhalten wurden, und in manchen Waisenhäusern war die Zahl der Kostgänger, für welche Gemeinden und Korporationen das Erforderliche zahlten, ziemlich groß. In denjenigen Waisenhäusern, welche höheres Vertrauen einflößten, suchte man auch für Kinder aus äußerlich günstigen Verhältnissen Aufnahme. Die meisten Waisenhäuser nahmen Knaben und Mädchen auf; doch dürfte aus naheliegenden Gründen (vgl. Stuttgarter Nachrichten 151. St.) die Zahl der letzteren überall, wo nicht besondere Umstände zu Ausnahmen führten, bedeutend geringer gewesen sein, als die der ersteren.

Schon hieraus ist zu erkennen, daß die Bedingungen der Aufnahme sehr verschieden sein konnten. Im großen Waisenhause zu Amsterdam, dessen oben gedacht wurde, sollten nur solche Kinder aufgenommen werden, die in rechter Ehe erzeugt worden und deren Eltern zwölf Jahre (nach späterer Bestimmung sieben Jahre) Bürger gewesen; das ihnen hinterlassene Gut sollte ungeschmälert in die Verwaltung des Waisenhauses kommen und darin bis zu ihrer Entlassung verbleiben, in dem Falle aber, daß sie ohne rechtmäßige Erben stürben, dem Waisenhause zufallen. Das Hamburger Waisenhaus konnte nach der Stiftungsurkunde von 1609 aufnehmen: eheliche Kinder von Bürgern und Einwohnern der Stadt, sowie solche, welche durch nachträgliche Verheiratung der Eltern gesetzlich anerkannt worden, außerdem solche, die von ihren Elten böslich verlassen worden; dagegen sollten Kinder, deren Eltern mehr als 150 Thaler hinterlassen oder welche wolhabende Verwandte hatten, falls diese nicht die Kosten des Unterhalts im Waisenhause erstatten wollten, keine Aufnahme finden. In Städten und Landschaften, welche entschieden katholisch oder protestantisch waren, durften lange nur Kinder der herrschenden Konfession zugelassen werden; dagegen gestattete man in Frankfurt a. M. Kindern aller christlichen Konfessionen den Eintritt. Andere Aufnahmebedingungen bezogen sich auf das Alter der Kinder. In Amsterdam sollten nur solche Kinder aufgenommen werden, welche das 9. Lebensjahr noch nicht erreicht hätten; in Königsberg die Waisen zwischen 8—12 Jahren. In Hamburg war bestimmt, daß Waisen, welche unter 4 Jahren wären, auf des Hauses Kosten zunächst bei ehrlichen Leuten auferzogen würden; im übrigen hatte man für den wirklichen Eintritt keine feste Frist. Für das Hallesche Waisenhaus galt als Regel, daß Verwaiste nicht vor dem vollendeten 10. und nicht nach dem 12. Jahre zugelassen werden sollten; in anderen Waisenhäusern nahm man das vollendete 6. Jahr an. An vielen Orten fand jährlich nur einmal Aufnahme statt. So geschieht es noch jetzt am Waisenhause zum hl. Johann dem Täufer in Prag um die Zeit des Johannisfestes, und dann wird die Auswahl der Angemeldeten großenteils durch das Los entschieden (Falk von Falkenheim 15, 28, 55 ff.). Fast überall gieng der Aufnahme eine mehr oder weniger genaue körperliche Untersuchung voraus; seltener hielt man eine besondere Aufnahmeprüfung und Probezeit für notwendig. Den Akt der Aufnahme mit einer gewissen Feierlichkeit zu vollziehen, mußte da, wo ein bestimmter Tag ein ganzes Häuflein neuer Pfleglinge herbeiführte, von selbst sich empfehlen. Eine eigentümliche Aufnahmebedingung gilt in Lübeck. Dort muß nämlich jedes aufzu-

nehmende Kind einen Fürbitter haben, der die Aufnahme zu erwirken hat, und zwei Vormünder, welche sich verpflichten, die dem Kinde während seines Aufenthalts im Waisenhause etwa zufallenden Kapitalien dem Waisenhause bis zur Entlassung des Kindes für zinsliche Benutzung zu übergeben.

Leicht wäre es, über die statistischen Verhältnisse der Waisenhäuser nach den von manchen regelmäßig veröffentlichten Berichten Zahlangaben zu machen, wenn dies nicht zu sehr von unserer pädagogischen Aufgabe ableitete; und ausreichender Stoff zu fruchtbaren Vergleichungen nach Zeit und Ort wäre doch wider nicht zu gewinnen. Im allgemeinen aber darf gesagt werden, daß auch bei solchen Zusammenstellungen sich ergeben müßte, wie großer Segen von den Waisenhäusern in die unteren Kreise des Volkes ausgegangen. Es gab ja Waisenhäuser, die Jahr für Jahr Hunderte verlassener Kinder verpflegten und zu bilden suchten, und wenn man sich vergegenwärtigt, daß Franckes Waisenhaus in Halle, das nicht zu den größten gerechnet werden kann, — es hat jetzt 130 feste Stellen, 114 für Knaben und nur 16 für Mädchen — in 150 Jahren zusammen 6989 Kinder (5653 Knaben, 1336 Mädchen) aufgenommen hat, so zieht man vor einer solchen Thatsache gern manchen Tadel zurück, der an einzelnes sich heften könnte.

Die Wohnräume, welche den Waisenkindern sich öffneten, sind natürlich von sehr verschiedener Art gewesen. Eine Ausstattung, wie sie die Waisenhäuser in Amsterdam oder einzelne in neuester Zeit erbaute Waisenhäuser auszeichnet, haben doch nur wenige in der großen Zahl der übrigen aufweisen können. Gar manche sind ja aus sehr geringen Anfängen emporgestiegen; aber man wird immerhin sagen dürfen, daß im ganzen auf keinem anderen Gebiete der Wolthäigkeit so viel Stattliches gebaut und eingerichtet worden ist. Und es war doch sehr Verschiedenes einzurichten: Schlafsäle, Arbeitsräume, Schulstuben, Vorratskammern, Küchen, Waschräume; manche Waisenhäuser erhielten auch ihre besonderen Kirchen; jetzt erscheinen auch Gärten und Spielplätze, Turnhallen und Turnplätze überall als notwendiges' Zubehör. Drängte man früher eine übergroße Zahl von Kindern in denselben Räumen zusammen, so hat später auch in dieser Beziehung pädagogische Einsicht und Erfahrung das Rechte herbeigeführt. Besondere Einrichtungen mußten da als nötig erscheinen, wo Knaben und Mädchen neben einander Pflege fanden. Erlaubten es die Mittel, so schied man beide Geschlechter, indem man getrennte Flügel aufführte oder zwei in mancherlei Art doch verbundene Häuser baute. Aber es fehlte auch nicht an Stimmen, welche eine strengere Trennung der Geschlechter für unpädagogisch erklärten. Man wies auf den bei solcher Trennung entstehenden Übelstand hin, daß Knaben und Mädchen sich nicht gegenseitig abschleifen, während späterhin eine um so größere Hinneigung zum anderen Geschlechte hervortrete, je schroffer vorher die Scheidung gewesen. Dabei ließ sich die Besorgnis vor Vergehungen, welche ohne solche Scheidung in der Anstalt selbst eintreten könnten, durch die Erklärung zurückweisen, daß eine gewissenhafte Aufsicht das Schlimme fernhalten würde, auch wenn unnatürlich verfrühte Regungen sich ankündigen sollten. Von zweifelhaftem Werte scheint uns in dieser Sache die Hinweisung auf das Familienleben zu sein, in welchem man ja auch Geschwister von beiderlei Geschlecht nicht ängstlich von einander entfernt halte (Schäffer 112). Aber gewiß sehr bedenklich war es, wenn man in manchen Waisenhäusern wegen Raummangels zwei Kinder in demselben Bette schlafen ließ. In einzelnen Waisenhäusern Hollands fand Fliedner (Kollektenreise nach Holland und England I 207) die Einrichtung, daß sogar 4—5 Mädchen zusammen in einem Bette schliefen.

Kaum bedarf es der Bemerkung, daß in Waisenhäusern Reinlichkeit besonders wichtig ist. Die zum Teil aus Not und Elend heraus gekommenen Kinder müssen durch Sauberkeit der Räume, welche sie aufnehmen und alles dessen, was sie rum umgiebt, zu dem wolthuenden Gefühle gebracht werden, daß sie in einen besseren Zustand versetzt sind. Und um so leichter wird man sie dann bestimmen, daß sie sich selbst

reinlich halten. In jedem Falle müssen sie dazu fort und fort angeleitet werden. Es ist bekannt, daß man es damit früher nicht gerade sehr ernst genommen hat; aber in neuerer Zeit wird wol überall darauf gehalten, daß an jedem Morgen die gehörigen Waschungen stattfinden, daß am Schlusse der Woche ein Waschen des ganzen Oberkörpers und der Füße (während der Winterzeit in geheizten Räumen) zur Ordnung des Hauses gehört, daß im Sommer, wo es irgend thunlich ist, die Knaben regelmäßig ihre Flußbäder haben, die Mädchen sonstige Badeanstalten benützen, daß zu gewissen Zeiten besonders auch Reinigung des Kopfes verlangt wird, daß außerdem regelmäßiges Wechseln der Wäsche u. dergl. eingeführt ist. Weiterhin versteht es sich von selbst, daß die Kinder alles, was in ihrem Gebrauche ist, Wäsche und Kleider, Gerät in Wohn- und Lehrzimmern, Bücher und Hefte reinlich halten. Sie müssen so immer bestimmter erkennen, daß Reinlichkeit der schönste Schmuck ist.

Für die Bekleidung der Waisenkinder wurde in früherer Zeit nur selten so gesorgt, daß nicht auch grobe Übelstände vorgekommen wären. Man wählte das Billigste und beschränkte die Kinder auf eine Kleidung, welche sie ebenso an Sonn- und Festtagen wie an Wochentagen, im Hause und bei Ausgängen tragen mußten; aber man hatte doch auch nicht selten einen besonderen Schneidermeister im Hause, der, wie er für die Herstellung der nötigen Kleidungsstücke sorgte, so auch an gewissen Tagen die Knaben zu sich rief und genauer nachsah, ob an ihren Kleidern etwas auszubessern wäre; bei den Mädchen besorgten dies die Hausmeisterinnen oder Kindermütter. An vielen Orten erkannte man übrigens bald die Notwendigkeit, den Kindern einen besonderen Sonntagsanzug zu gewähren; auch kamen zu den Hosen aus Zwillich für die rauhere Jahreszeit andere aus Tuch, und neben leinenen Strümpfen gab man wollene. Aber seltsam genug war fast immer die Art der Bekleidung, durch welche die Waisenkinder von anderen sich unterscheiden sollten. Die Knaben erschienen in grauen oder blauen oder braunen Röcken mit Kragen und Aufschlägen in verschiedener Farbe; dreieckige Hüte und derbe Schuhe kamen hinzu. In entsprechender Weise stattete man die Mädchen aus. Die Waisenhäuser der Gegenwart sorgen für Bekleidung viel zweckmäßiger und haben auch schon zu erwägen gehabt, ob eine besondere Tracht angemessen ist. In Stuttgart hält man gleichmäßige Tracht für das zweckmäßigste, weil für viele gleich gesorgt und kein Unterschied gemacht werden soll. Zugleich ist's eine Uniform zu Ehren getragen, die das Waisenkind überall zu freundlicher Aufnahme empfiehlt, aber auch ein Hüter, daß sie, wo sie sind, sich in Ordnung halten, weil sie erkannt werden.

Auch der Beköstigung widmete man in älterer Zeit die erforderliche Aufmerksamkeit nicht; während es vorkam, daß die oberen Hausbeamten sich stattlich nährten und manches, was verrechnet wurde, außer dem Hause von Verwandten und Freunden verbrauchen ließen, hatten die niederen Offizianten zuweilen Jahre lang über kärgliche und unsaubere Kost zu klagen, und die Kinder waren in solchen Fällen womöglich noch schlechter bedacht. Besonders zu rügen war dann auch die Vernachlässigung der Kranken, denen stärkende Speisen und Getränke vorenthalten wurden. Manche Waisenhäuser waren für die Kinder in der That Hunger- und Kummeranstalten. Das gelegentliche Eingreifen der Behörden führte selten zu wirklicher Abhilfe, häufig aber zu ärgerlichen Zänkereien zwischen Vorgesetzten und Untergebenen oder auch zwischen den letzteren selbst. Die aufgestellten Speiseordnungen kamen nur ausnahmsweise zu regelmäßiger Ausführung. Daneben begieng man oft auch den Fehler, daß das zur Beköstigung Dargebotene durch das beständige Einerlei in den Speisen — man sah weniger auf Nahrhaftigkeit und Schmackhaftigkeit als auf Wolfeilheit derselben — den Kindern widerwärtig wurde und, da jedes andere daneben als ein Genuß erschien, zum Naschen verleitete. Noch in neuerer Zeit hat es Waisenhäuser gegeben, die im Sommer den Kindern mehrmals wöchentlich nur Salat und Brot reichten. Erst spät scheint man in manchen Anstalten dieser Art zu der Einsicht ge-

langt zu sein, daß doch auch nach dem verschiedenen Lebensalter der Kinder die Beschaffenheit und das Maß der Kost ein verschiedenes sein müsse. In denjenigen Waisenhäusern, welche Kostgänger aus wolhabenderen Familien aufnahmen, bereitete man diesen lange einen besseren Tisch, was den übrigen Kindern als eine Bevorzugung und somit als drückend erscheinen mußte. Aber in der Ordnung war es, wenn den einzelnen untersagt war, für eigenes Geld sich Speise zu kaufen oder auch von den Angehörigen sich schicken zu lassen.

Eine besonders schwere Anklage hat sich gegen die Gesundheitspflege der älteren Waisenhäuser gerichtet. Manche Krankheitsformen waren kaum irgendwo so heimisch als in den Waisenhäusern, und die Krätze galt als ein unausrottbares Übel. Gewiß darf man nun sagen, daß grobe Unterlassungssünden begangen worden sind. Es fehlte neben der nötigen Reinlichkeit lange Zeit fast überall auch an geordneten körperlichen Übungen. Man beschränkte sich auf Spaziergänge, die darin bestanden, daß die Kinder in geschlossenem Zuge ausgeführt wurden; freie Bewegung und heiteres Spiel blieb ihnen meist versagt, wenn nicht wolthätige Menschen zu Zeiten ihnen einen besonderen Tag der Freude bereiteten. Auch die Anregungen des Philanthropinismus wirkten in dieser Beziehung zunächst noch wenig. Da erscheint nun um so beachtenswerter, was im großen Waisenhause zu Wien der oben erwähnte Jesuit Parhamer einführte. Unter seiner Leitung gewann alles militärischen Zuschnitt. Die Knaben wurden in freien Stunden militärisch eingeübt; sie bildeten eine Grenadier- und zwei Füsiliercompagnien, denen Kanoniere beigegeben waren, und hatten in regelrechter Weise Feuer- und Seitengewehr, für besondere Aufzüge Paradeuniform, auch Musik und Fahnen fehlten nicht. Jeden Morgen früh 5 Uhr wurde die Wache von einem Offizier, einem Unteroffizier und 30 Gemeinen bezogen; dann sah man vor jedem der drei Eingangsthore zwei Posten mit aufgepflanztem Gewehr, andere vor der Kirche, vor der Wohnung des Aufsehers ꝛc., die Ablösung erfolgte im Sommer stündlich, im Winter jede halbe Stunde, abends nach dem Zapfenstreich zogen die Wachen ab. In der Mitte des Hofes war eine Schanze aufgeworfen, die ein Graben mit Pallisaden umzog, während 16 Stücke aus den Schießscharten drohten; dann wurde gelegentlich im Feuer exerziert, die Grenadiere liefen Sturm, die Füsiliere hielten das Bollwerk. Im Juni 1776 führten diese Waisenknaben bei Schwechat, wohin sie ausmarschiert waren, vor zahlreichen Zuschauern besondere Feldübungen aus. Zu solchen Dingen konnte es nun freilich nur unter ganz eigentümlichen Verhältnissen kommen; aber das von einer gesunden Pädagogik Empfohlene gelangte überall ziemlich spät zu gedeihlicher Ausführung. In Frankfurt a. M. ordnete man erst 1815 gymnastische und militärische Übungen für die Waisenknaben an; dasselbe geschah um dieselbe Zeit in Bunzlau. Seitdem ist wol in allen Waisenhäusern zu voller Anerkennung gelangt, was Schwarz gesagt hat: „Wenn ihr den Kindern ihr freies Jauchzen, Laufen und Lärmen nehmet, so nehmt ihr der jugendlichen Fröhlichkeit ihre Nahrung, und ihr bedenkt wol nicht, daß ihr dadurch euren Kindern Leben, Kraft und Liebe zerstört.“ Jetzt rechnet man das Turnen überall zu den notwendigen Dingen, und wenn E. M. Arndt noch im Jahre 1842 neben anderen Bedenken auch das besondere, ob das Turnen nicht unchristlich sei, zu bekämpfen hatte, so ist man jetzt wol auch in denjenigen Waisenhäusern, welche früher nach den Grundsätzen des Pietismus geleitet wurden, dem Turnen entschieden zugewandt.

So ist nun auch die Krankenpflege in den Waisenhäusern eine den strengeren Anforderungen entsprechende geworden. Man wird sagen dürfen, daß man bereits im 17. und 18. Jahrhundert manches in solcher Beziehung Nötige oder Wünschenswerte gethan, daß man besondere Krankenstuben eingerichtet, Ärzte und Krankenwärter bestellt, Heilmittel dargeboten, selbst Badekuren möglich gemacht hat; aber es ist doch zuweilen das Notwendigste unterlassen worden. In Frankfurt a. M. befand sich noch in der Mitte des vorigen Jahrhunderts dicht an der Ringmauer des Waisen-

hauses ein tiefer Sumpf, das Pestilenzloch genannt, von welchem ein gemauerter Kanal in den Hof des Waisenhauses geführt war, um dahin den Regen und andere überflüssige Feuchtigkeiten abzuleiten; aus diesem nicht selten mit Unrat erfüllten Kanale verbreitete sich ein mephitischer Geruch durch Hof und Haus. Da war es in der That ein Wunder, daß in einem solchen Hause die Sterblichkeit nicht größer war.

Manche eigentümliche Verhältnisse bildeten sich in denjenigen Waisenhäusern, welche durch Alumnate und Pensionate erweitert wurden. So hatte man in Bunzlau fast von Anfang an drei Klassen von Zöglingen: eigentliche Waisenknaben, Alumnen oder Freischüler, Kostgänger oder Pensionäre; später kamen auch Schüler aus der Stadt hinzu; ähnlich jetzt in Königsberg. Es versteht sich nun von selbst, daß solche Anstalten das ihnen zugewandte Vertrauen auch durch einen besseren Unterricht, der doch den Waisenkindern mit zugute kam, zu rechtfertigen suchten*).

Dies leitet uns zum Unterricht der Waisenkinder hinüber. In den älteren Waisenhäusern galt der Unterricht lange als Nebensache. Er war deshalb sehr dürftig und meist in den Händen junger und unerfahrener Lehrer, die den Dienst an einem Waisenhause oft nur als Sache bitterer Not ansahen und die erste Gelegenheit ergriffen, welche ihnen den Übergang in eine andere Lebensstellung möglich machte. Sie waren ja auch für schwere Arbeit schlecht bezahlt und sollten obendrein neben der Lehrthätigkeit noch mancherlei andere Mühewaltung sich gefallen lassen, um den kärglichen Gehalt ja vollständig zu verdienen. Das Waisenhaus in Frankfurt a. M. hat in den ersten 50 Jahren seines Bestehens 32 Lehrer gehabt (Schäffer 14 ff.; vgl. für Bautzen Heßler III, 188 ff.). Wo in einem Waisenhause Knaben und Mädchen vereinigt waren, stellte man wol zwei Lehrer, für die Mädchen, deren Unterricht übrigens besonders dürftig war, auch eine Lehrerin an. In bedenklicher Weise trennte man zu Zeiten Unterricht und Erziehung, indem man die letztere den Hausvätern und Hausmüttern zuwies, während die Lehrer eben nur unterrichten sollten und deshalb oft auch gar nicht im Waisenhause wohnten. Zu fester Klassenordnung kam es an manchen Orten auch ziemlich spät. Hier und da leitete die Menge der zu unterrichtenden Kinder auf besondere Erleichterungsmittel, welche uns an die Lancastersche Methode erinnern (Heppe V, 230 f.). In Stuttgart dürfen fähige Knaben des Waisenhauses unentgeltlich die höheren Lehranstalten besuchen, in der Regel bis zum 14. Jahre, sind sie besonders begabt, noch länger: ebenso genießen die befähigten und fortgeschrittenen Zöglinge des Königsberger Waisenhauses freien Unterricht bis zur Universität auf dem dortigen Friedrichskollegium. Gelingt es einem, in das theologische Seminar aufgenommen zu werden, so wird er bis zum Absolvieren seiner Studien unterstützt. Es sind dazu Stiftungen vorhanden, die auch die Unterstützung der Lehrlinge zu höherer Ausbildung ermöglichen.

Aber der Unterricht der Waisenhäuser gewann in weiten Kreisen eine andere Gestalt, als A. H. Francke sein großes Werk begonnen hatte. Die von ihm aufgestellten Grundsätze fanden umsomehr Geltung, je größer die Anzahl derer war, welche von dem Halleschen Waisenhause als Inspektoren und Lehrer in andere Waisenhäuser übergiengen. Da erweiterte sich der Unterricht, indem er zugleich lebendiger wurde. Über dem Elementarunterrichte baute sich humanistischer und realistischer auf, und durchweg erkannte man die Notwendigkeit, den Unterricht methodisch zu behandeln und von

*) Mit dem Stuttgarter Waisenhaus ist eine Schulpräparandenanstalt verbunden. Knaben, welche Lust und Beruf zum Schulstand zeigen, werden zu der sogenannten Aspirantenprüfung zugelassen, die vier besten werden unter die Präparanden aufgenommen; der Präparandenkurs dauert 2 Jahre; es sind somit im Durchschnitt 8 Präparanden im Hause. Wenn sie sich zur Aufnahme ins Seminar, wo der Kurs 3 Jahre dauert, tüchtig zeigen, so werden sie auf dieselbe Weise vom Hause versorgt. So sorgt das Haus jährlich für 20 Schulamtszöglinge. Waisenhausnachrichten Heft 156.

Stufe zu Stufe wirksamer zu machen. Auch mit kleineren Waisenhäusern verbanden sich hier und da Schulen von 4, 5, 6 Klassen, welche selbst für die Universitätsstudien eine ausreichende Vorbildung zu geben versuchten (vgl. z. B. für Bunzlau Stolzenburg 118—130). Später wirkte auf den Unterricht protestantischer Waisenhäuser der Philanthropinismus, auf den Unterricht katholischer die Normalschulmethode Kindermanns ein. Doch es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, zu beschreiben, wie unter verschiedenen Einflüssen die einzelnen Unterrichtsfächer eine neue Benützung und Behandlung erfuhren, welchen Charakter der Religionsunterricht unter der Herrschaft des Pietismus erhielt, wie die Realien Geltung gewannen, wie man eifriger für den technischen Unterricht (z. B. im Zeichnen) sorgte, wie man die Handarbeiten der Kinder unter pädagogischen Gesichtspunkt stellte, wie man öffentliche Prüfungen, Censuren und Zeugnisse, auch wol Prämien, als zweckmäßig erkannte rc. (vgl. über die früher im Frankfurter Waisenhause jährlich widerkehrenden „Censurtage“ und die im ganzen sehr erfreulichen Wirkungen derselben Schäfer 125 f.).

In unserer Zeit hat der Unterricht der Waisenkinder alle die wolthätigen Reformen erfahren, welche für den Unterricht zumal in der Volksschule als notwendig erkannt worden sind. Aber noch unentschieden ist die Frage, ob die Waisenkinder, statt sie in Abgeschlossenheit unterrichten zu lassen, nicht besser den öffentlichen Unterrichtsanstalten zuzuführen seien. Zur Bejahung dieser Frage könnte die Erwägung bestimmen, daß alles vermieden werden müsse, was solche Kinder als eine besondere, gewissermaßen seitwärts gehaltene Klasse von Kindern erscheinen läßt und ihnen drückend werden kann; aber man verkennt doch auch wider nicht, daß dem Besuche der öffentlichen Schulen nicht selten die weite Entfernung des Schulhauses vom Waisenhause, die namentlich bei schlechtem Wetter nachteilig wirkt, entgegensteht, überdies aber die Vermischung der Waisen mit einer Menge glücklicherer Kinder, unter denen sie dann leicht als matt und schläfrig erscheinen und leicht auch Gegenstand von Neckereien werden können, bedenklich ist. Als das Beste empfiehlt sich der Unterricht im Waisenhause durch die demselben angehörenden Lehrer, mit denen die Kinder auch sonst vielfach verkehren, doch unter Zulassung einer kleinen Zahl anderer Kinder aus der Umgebung, bei denen auch eine behutsame Auswahl getroffen werden kann (Gläsche in der Sächsischen Schulzeitung 1871 Nr. 31). In früherer Zeit hielten freilich Stadt- und Schulbehörden den Besuch der Waisenhausschulen durch die in die öffentlichen Unterrichtsanstalten gehörigen Kinder aus mancherlei Gründen für unzulässig. So untersagte in Bunzlau der Magistrat 1754 den Besuch der dortigen Waisenhausschule gänzlich, weil sonst die ganze Gemeinde aus einem besonderen Eigensinn die Kinder aus der Stadtschule herausnehmen und in jene als etwas Neues thun würde, woraus dann nicht wenig Unzuträglichkeiten entstehen möchten; selbst Privatunterricht sollten Zöglinge in der Stadtschule im Waisenhause nicht nehmen, „weil der öffentliche Unterricht dadurch in Verachtung, auch wol in solchen Abfall kommen dürfte, daß die Kinder lediglich Privatstunden im Waisenhause haben, die öffentlichen Stunden in der Stadtschule aber negligieren, wo nicht gar abandonnieren, daher endlich gar keine Stadtschullehrer mehr anzusetzen nötig sein wird“ (Stolzenburg 41 f.). Dagegen nahmen in Stuttgart schon in den ersten Jahren der dortigen Waisenhausschule Kinder aus der Stadt am Unterrichte derselben teil. Obwol nun 1718 verordnet wurde, daß ohne fürstliche Erlaubnis andere Kinder nicht in diese Schule aufgenommen werden sollten, so blieb es doch, weil es gute Elementarschulen in der Stadt nur wenige gab, bis in neuere Zeit sehr gewöhnlich, daß gerade vornehmere Familien ihre Kinder in die Schule des Waisenhauses schickten, und noch gegenwärtig besuchen an 100 Stadtkinder diese Anstalt (Nachrichten aus dem königl. Waisenhause in Stuttgart 155. Stück, worin auch der jetzt geltende Unterrichtsplan aufgenommen ist).

Die Zucht der Waisenhäuser, durch eine auch das Kleinste und Äußerlichste regelnde Hausordnung bestimmt, war allezeit schwer zu handhaben; aber man

erschwerte sich die Lösung der Aufgabe auch wider durch manche Maßregeln der religiösen Peinlichkeit und sittlichen Strenge. In älterer Zeit hatte man freilich mit der Zucht auch deshalb viel Not und Plage, weil die Waisenhäuser auch Erwachsene in größerer Zahl, und unter ihnen sehr verdorbene Naturen, aufzunehmen hatten. Da galt es, die Hausordnung vom Morgen bis zum Abend unter Umständen selbst mit Härte durchzusetzen und jedem Ungebürnis kraftvoll entgegenzutreten. Stock und Rute und „Farrenschwanz" erschienen als unentbehrliche Zuchtmittel. Wo Waisenanstalten mit Zucht- und Arbeitshäusern in Verbindung standen, da hielt man es wol auch für zweckmäßig, bei den körperlichen Züchtigungen, welche rohe Sträflinge zu erleiden hatten, die Waisenkinder zuschauen zu lassen, damit sie auch so vom Bösen abgeschreckt würden. Erst in den vom Pietismus beherrschten Waisenhäusern kam ein milderer Geist zur Geltung. Schon Spener hatte ja gesagt (Theologische Bedenken VI, 602), daß er eine Strenge, welche den Kindern keine Stunde zu heiterer Bewegung im Hause und Hofe gönne, weder als christlich noch als nützlich zu erkennen vermöge; denn obwol die Überwindung des eigenen Willens und die Verleugnung seiner selbst vornehme Lektionen seien, in denen auch die Jugend geübt werden müsse, so sei doch das rechte Mittel dazu nicht gewaltsame Abhaltung von dem, wozu ihre auch an sich nicht sündliche natürliche Neigung geht, sondern eine freundliche und liebreiche Vorstellung der Ursachen, warum dieses oder jenes besser sei, zu Überzeugung der Herzen und daß in ihnen die Liebe zum Guten recht gepflanzt werde. Der ehrwürdige Mann hat dann auch bemerkt, daß die stattlichsten Ingenia, deren sich Gott manchmal in seinem Reiche zu vielem Guten bedient, Hitz und Feuer und daher stete Unruhe in sich haben; aber indem man ihrem Mutwillen steuere, solle man das Feuer nicht auslöschen, sondern so in Ordnung bringen, daß es zu Nutzen und nicht zu Schaden brenne. Und so hat nun auch Francke durch herrliche Mahnworte wie in alle Erziehung, so in die Erziehung der Waisenhäuser eine mildere Übung gebracht. Keiner hat zwar so ernst wie er betont, daß auch in dem kindlichen Herzen schon die Sünde eine geheimnisvoll wirkende Macht ist; aber er hat nur um so entschiedener daran erinnert, in der Schrift von Erziehung der Jugend zur Gottseligkeit und Klugheit, daß durch unzeitige oder übermäßige Bestrafung in den Kindern mehr erstickt als befördert wird, daß sie dann leichtlich einen Haß gegen ihre Erzieher fassen, daß sie alles aus Furcht thun, daß sie tückisch, lügenhaft und hinterlistig werden, daß sie zu Widerwillen gegen alle wahre Gottseligkeit und gegen die Studia kommen, weil sie sehen, daß sie zu nichts ohne Angst und Pein gelangen können. „In Summa: der Weg zur Seligkeit durch das Evangelium ist ein Weg der Liebe, des Friedens und eines sanften und stillen Geistes, und daß die Kinder diesen Weg erkennen lernen, daran ist ihnen am meisten gelegen." Je mehr man aber geneigt wurde, Milderungen in die Zucht zu bringen, desto mehr war man auch wider, wo doch die rechte Liebe fehlte, welche Milde und Strenge immer glücklich zu verbinden weiß und für Beurteilung und Behandlung des Individuellen einen feinen Takt hat, darauf bedacht, durch neue Mittel äußerlicher Art nachzuhelfen. Und dabei fiel man leicht wider in lieblose Härte zurück. In Frankfurt wurde noch um 1830 bittere Klage laut über die durch eine mehr polizeiliche als erziehende Zucht in den Kindern hervorgerufenen sittlichen Gebrechen, Eigensinn, Trotz, Widerspenstigkeit, Lügenhaftigkeit und tückisches Wesen, die man den Kindern in das Leben hinaus folgen sehe.

Aber freilich wird niemals zu verkennen sein, daß gar manche Waisenkinder aus Verhältnissen kommen, durch welche Unarten und Fehler verschiedener Art in ihnen schon begründet, ja vielleicht großgezogen worden sind. Es haben manche eine christliche Haus- und Lebensordnung im Vaterhause gar nicht wargenommen, sind, statt in der Furcht und Vermahnung zum Herrn erzogen zu werden und ihre Eltern in solcher Furcht ehren und lieben zu lernen, durch Roheit Tag für Tag verletzt und in die Wege der Sünde getrieben worden; oder sie haben wol auch niemals den süßen

Vaternamen aussprechen können, niemals die unaussprechliche Erquickung an einem warmen Mutterherzen gefühlt. Sie wissen kaum, was Ordnung und Gehorsam ist, und verstehen auch nicht, was Liebe gewährt und verlangt; aber sie haben vielleicht schon manches recht Schlimme gelernt. Solchen Kindern gegenüber bedarf es natürlich auch sehr fühlbarer Zuchtmittel; doch auch in ihre Herzen muß man den Sonnenschein der Liebe fallen lassen und auch von ihnen muß man stets wider hoffen, daß die stille Gewalt, welche eine weise bestimmte Haus- und Lebensordnung ausübt, ihnen mehr und mehr als eine Wolthat erscheinen werde. Besonders erfreuliche Erfolge muß es doch immer wider haben, wenn die Anstalt den Kindern in einiger Ausdehnung das Familienleben ersetzt und bei Bildung kleinerer Kreise die gereifteren und bewährteren Zöglinge wie zur Aufsicht, so zur Sorge für die kleineren mit verwendet werden, wenn neben der männlichen Leitung überall auch die weibliche Umsicht und Aufmerksamkeit den Kinden fühlbar wird, wenn unter diesen manche engere Verbindungen sich knüpfen können. Daß Besuche der Angehörigen leicht schädlich wirken, ja in einzelnen Fällen das langsam und mühsam Gepflanzte wider verderben, hat in den Waisenhäusern nicht selten zu einer fast harten Abwehr geführt, und gewiß ist große Vorsicht nötig; aber wo irgend noch ein Band zwischen dem eigentlichen Familienleben und dem Waisenkinde erhalten werden kann, da darf man doch die von dieser Seite mögliche Förderung nicht verschmähen. In Stuttgart dürfen die Waisenkinder, wo es sein kann, zweimal in den Ferien heim.

Nichts ist den Waisenkindern so sehr zu gönnen, als daß in die Einförmigkeit des gewöhnlichen Lebens zuweilen Festtage eine Unterbrechung bringen. Und man ist auf solche früh bedacht gewesen. Das Waisenhaus in Hamburg hatte schon 1638 das sogenannte Waisengrün; in Altona war neben einem Waisengrün der Matthiastag ein Freudentag; in Lübeck hatte man für die Waisen ein Vogelschießen und öffentliche Speisung; in Frankfurt a. M. war der große Spieltag auf der Pfingstweide angeordnet, und noch gewährt den dortigen Waisen das sogenannte Kirschfest mit seinen Spielen und Gesängen, seinen leiblichen Erquickungen und seiner anmutigen Wasserfahrt Entschädigung für vieles, was sonst das Leben versagt. Daß man jetzt wol in den meisten Waisenhäusern das Weihnachtsfest den Kindern durch freundliche Veranstaltungen lieb macht, darf ohne weiteres angenommen werden. In Stuttgart hat ein Wolthäter für die Christbescherung eine nicht unbeträchtliche Stiftung gemacht; alljährlich beteiligen sich bei dem Feste die vielen Freunde des Hauses — in Palast und Hütte — durch ihre Gegenwart und reiche Geschenke. Ebenso beim Maifest. Bei dem deutschen Krieg haben die Kinder mit Freuden ihre Sparbüchsen aufgethan und mit Freuden etlichemal auf die bessere Kost verzichtet, um auch etwas geben zu können. Ähnlich bei der Hungersnot in Ostpreußen und sonst bei größeren Unglücksfällen. Und warum sollten die Waisenhäuser nicht auch patriotische Fest- und Gedächtnistage begehen? Im allgemeinen muß man sagen, daß die Zöglinge eines Waisenhauses innerhalb der um sie aufgeführten Schranken für ihre Phantasie weniger Nahrung, für ihr Gemüt weniger Anregung erhalten, als andere Kinder im häuslichen Kreise, auch wenn sie sonst mancherlei Mangel und Ungemach zu tragen haben, weil ihnen doch immer wider vielfältigere Berührungen mit dem Leben umher möglich sind, und es ist schon deshalb wünschenswert, daß die Waisenkinder durch besondere Veranstaltungen einen Ersatz gewinnen. Vgl. die zwei Programme von Zarnack (vormals Erziehungsdirektor des königl. Militärwaisenhauses zu Potsdam, † 1827). Über Kinderfeste in öffentlichen Erziehungsanstalten. Berlin 1820 f. Hierher gehört auch die Sorge für eine angemessene Bibliothek und für gute Spiele.

Die Pflege des religiösen Lebens erkannte man von jeher als eine besonders wichtige Aufgabe der Waisenhäuser. Aber die Lösung derselben suchte man lange Zeit in einer Häufung von Betstunden und anderen Andachtsübungen. Die Schulordnung des Waisenhauses in Hamburg von 1604 (verbessert 1688 und 1758)

schreibt für die Morgenbetstunden vor: zwei Gesänge, ein Morgenlied, den von einem Knaben zu betenden Morgensegen, ein Kapitel der Bibel, ein Hauptstück des Katechismus, dann Vaterunser und Segen; für den Mittag war bestimmt: ein Tisch- oder Festlied, ein Kapitel der Bibel, ein Psalm, eine evangelische oder epistolische Perikope, Fürbitten, noch ein Liedervers, Vaterunser 2c.; für den Abend brauchte man: ein Abendlied, ein Kapitel aus der Bibel, Fürbitten, ein Bußlied, Vaterunser. Bei einem Gewitter oder einer Feuersbrunst wurde so lange gesungen, bis die Gefahr durch Gottes Gnade gedämpft war. An Sonn- und Feiertagen kamen zu den kirchlichen Gottesdiensten, die regelmäßig besucht werden mußten, noch besondere Andachten in den Nachmittagsstunden hinzu. In Rostock fanden ähnliche Übungen der Frömmigkeit statt, und die während eines Gewitters zu haltenden Andachten wurden noch 1783 als besonders notwendig angesehen. Oft schlossen an die Abendandachten noch Katechisationen über Stücke des Katechismus oder Sprüche der Bibel sich an, oder es wurde die Augsburgische Konfession vorgelesen oder es folgte (namentlich Sonnabends) die Erklärung des während der Woche gelernten Kirchenliedes. Mit den Liedern des Gesangbuchs wurden die Kinder in den Waisenhäusern durch den vielfachen Gebrauch derselben so vertraut, daß sie einen großen Teil derselben im Gedächtnis behielten. Als ein Waisenknabe zur Strafe ein Lied von 29 Strophen auswendig lernen sollte, konnte er erklären, daß er es durch öfteres Lesen und Singen schon gelernt habe. Und so sehr entsprachen längere Zeit diese Andachten dem Volksgefühle, daß auch Erwachsene aus der Stadt und Umgegend sie besuchten und, um gesicherte Plätze zu haben, Zahlung für diese leisteten. Ja es erschienen diese Andachten so wichtig, daß durch besondere Stiftungen die Zahl derselben noch vermehrt wurde (vgl. für Frankfurt Schäffer 24—27, 69 f. und sonst, für Zittau Grünwald, Ausführliche Beschreibung des Zittauer Waisenhauses 78 ff.). Die oben erwähnten Fürbitten stellen uns eine eigentümliche Art protestantischer Frömmigkeit dar, die an sich wol eine Berechtigung hatte, aber auch zu einer bedenklichen Werkheiligkeit führen konnte. Wir finden sie an sehr verschiedenen Orten. Das Hamburger Waisenhaus hatte tägliche Fürbitten für Kranke und Reisende, sowie Danksagungen für Genesungen, Entbindungen, selige Auflösungen oder auch für glückliche Rückkehr von der Reise. Für solche Leistungen wurde überall Bezahlung gewährt (vgl. Heppe I, 56 f., 318, V, 234, Schäffer 103 f.). Immerhin kann es auffällig erscheinen, daß solche Fürbitten noch in der Gegenwart hier und da in Übung sind. Für die Waisenkinder mußten solche Gebete, wie das Singen bei Begräbnissen und Verwandten, in den meisten Fällen ein bloßes Opus operatum werden; denn das tiefe Gefühl, worin solche Bräuche ihre Wurzel haben, vermochten sie nur unter besonderen Umständen in sich zu erzeugen. Daß die gehäuften Andachtsübungen nicht selten eine der erwarteten entgegengesetzte Wirkung haben mußten, ist jetzt wol allgemein anerkannt. Wir wissen den redlichen Ernst, der sie veranstaltete, ganz nach Gebür zu schätzen und werden doch immer wider daran erinnert werden, daß die Kinder nirgends so viel Mutwillen trieben als bei den Andachtsübungen, weshalb ja auch besondere Überwachung der vielfach ausbrechenden Leichtfertigkeit als notwendig erkannt wurde; in anderen konnte es nach Verschiedenheit der Grundstimmung entweder zu Heuchelei oder zu Überspannung kommen. Im ganzen ist freilich festzuhalten, daß die Zeit, in welcher so zahlreiche Andachten als zweckmäßig erkannt wurden, ganz unverkennbar das Bedürfnis hatte, in solcher Vielheit immer neue Anregung, Erhebung und Stärkung zu suchen, und die Leichtmütigkeit der Gegenwart hat kaum das Recht, über diejenigen, die es sich recht schwer gemacht haben, abzuurteilen. Aber das pädagogische Urteil dürfen wir uns vorbehalten.

Daß man es mit der ersten Abendmahlsfeier und der seit dem Ende des 17. Jahrhunderts ihr vorausgehenden Konfirmation in den Waisenhäusern immer besonders ernst genommen hat, braucht nicht erst gesagt zu werden. Es fand ja doch

in den meisten Anstalten dieser Art für die Knaben fast durchaus und für die Mädchen sehr oft mit jener Feier die Erziehung, welche man geben konnte, ihren Abschluß. Der kirchlichen Weihe folgte die Entlassung. Auch im Waisenhause zu Halle blieben nach der ersten Abendmahlsfeier nur diejenigen Knaben noch in der Anstalt, welche das Gymnasium bis zum Schlußziel besuchen sollten. Einzelne Mädchen behielt man wol überall etwas länger, entweder zur Aushilfe im Dienste des Hauses, oder wenn man in sofortiger Entlassung eine Gefahr für sie erkannte. Ähnlich wird es wol auch jetzt noch gehalten. Von jeher ist man aber für diese Zeit der Entlassung in die Welt darauf bedacht gewesen, daß die Scheidenden, wenn sie nicht ohnehin ein kleines Erbteil hatten, einige Geldmittel mit hinwegnehmen könnten, und manche Waisenhäuser sind durch Vermächtnisse zu vielfachen Unterstützungen für Entlassene in den Stand gesetzt. So ziehen auch in Stuttgart die Entlassenen mit Kleidern wol ausgerüstet hinaus; jeder darf nach gepflogener Beratung seinen Beruf wählen; für einen tüchtigen Lehrherrn wird gesorgt, das Lehrgeld wird bezahlt, auch, wo es vorkommt, die Krankheitskosten. Der Besuch von Fortbildungsschulen, wo solche sind, wird zur Bedingung gemacht, die Kosten vom Hause getragen. Über ihre Verhältnisse wird schriftlich und persönlich Erkundigung eingezogen und der Verkehr mit ihnen unterhalten. Für die der Stadt Angehörigen ist im Winter ein Schulzimmer bereit, wo ihnen gute Bücher gegeben werden; es dient auch dazu, daß die frühere Heimat ihnen Heimat — und der Verkehr mit ihren früheren Erziehern lebendig bleibe (Waisenhausnachrichten, Heft 149). Eine Hauptsorge aber mußte es sein, die Austretenden so unterzubringen, daß sie etwas Tüchtiges lernen und so die Kraft zu selbständiger und ehrenwerter Führung des Lebens gewinnen könnten. Da galt es, für die Knaben einsichtsvolle und wolwollende Lehrmeister zu finden, den Mädchen in zuverlässigen Familien zu dienender Stellung Eingang zu verschaffen. Aber man mußte auch das Bedürfnis haben, die Entlassenen noch für einige Zeit in einem gewissen Zusammenhange mit der Pflegestätte ihrer hilflosen Kindheit zu erhalten, um so eine freundlich leitende und behütende Einwirkung noch fortzusetzen. Man versorgte sie auch wol mit Kleidung, woran zuweilen auch noch die Abzeichen zu bemerken waren, an denen man die Hauskinder erkannte. Wurde ein Lehrling wider Erwarten von seinem Meister zu hart behandelt oder weggewiesen, so öffnete sich ihm das Waisenhaus als Zuflucht. Gern sah man es, wenn die Entlassenen noch längere Zeit die Gottesdienste des Waisenhauses besuchten. Wie umsichtig und treu in der Gegenwart die Fürsorge für entlassene Waisen ist, ließe sich leicht durch erfreuliche Einzelheiten belegen (s. z. B. Schäffer 213—224). Fort und fort verlangt und findet dieser Teil der Waisenpflege die eingehendste Aufmerksamkeit, und wenn die aufgewandte Mühe auch oft durch schmerzliche Enttäuschungen belohnt wird, so fehlt es doch auch niemals an beglückenden Erfahrungen. Wie oft, schreibt man uns aus dem Stuttgarter Waisenhause, sehen wir gereifte Männer hereinkommen, das Haus wider zu sehen, in dem sie die schönste Zeit verlebt. Kein Verständiger verurteilt einen Arzt, weil ihm nicht alle Kuren glücken; noch ungerechter aber ist es, über die Waisenhäuser den Stab zu brechen, weil es nicht mit allen Kindern glückt, und die dem Gelingen entgegenstehenden Hindernisse ganz außer Augen zu lassen.

Überblicken wir von diesem Endpunkte aus noch einmal die durchmessenen Gebiete, so bewegt uns doch vor allem der Gedanke, daß wir ein bei vielen Mängeln doch eifriges und gesegnetes Arbeiten im Dienste des Herrn, der ein Versorger der Witwen und ein Vater der Waisen ist, vor uns haben, wie auch wider unter anderem Gesichtspunkte das Ganze, wovon zu reden war, ein überaus lehrreiches Stück christlicher Bildungs- und Erziehungsgeschichte zu nennen ist. **H. Kämmel** †.

Waldeck. Das Fürstentum Waldeck mit einem Flächenraum von 20,4 Q.-Meilen = 1120 qkm und 57 000 Einwohnern, welche fast sämtlich der evangelischen Kon-

fession angehören, aus dem Hauptland im Edergebiet und dem kleineren im Wesergebirg gelegenen Pyrmont bestehend, ist durch den Accessionsvertrag von 1867 in wesentliche Verwaltungsgemeinschaft mit Preußen getreten. Seitdem durch Joh. Hefenträger (Trygophorus) die Kirchenreformation in der damaligen Grafschaft durchgeführt war, nahmen die Grafen Philipp der Ältere und der Jüngere sich der Herstellung eines geordneten Schulwesens an. Im Jahre 1533 wurde zu Wildungen ein Katechismusunterricht angeordnet, ohne jedoch zu ähnlichen Einrichtungen an den übrigen Orten zu führen, da die Waldecksche Kirchenordnung von 1556 zwar manche Bestimmung über die Ordnung lateinischer Stadtschulen, aber nichts über deutsche Volksschulen enthält. Auch die Satzung der Landesordnung von 1581, welche den Kindern und dem Gesinde den Besuch der Kinderlehre unter Androhung einer Geldstrafe für die säumigen Angehörigen vorschrieb, kam nicht zur Durchführung; ebenso hatten die seit 1640 mit Nachdruck fortgesetzten Bemühungen, aus den Küstern geeignete Schulmeister zu machen, nur allmählichen Erfolg. Als Schulbehörde galt seit 1678 das in Mengeringhausen errichtete Konsistorium, durch welches 1679 der kleine lutherische Katechismus in alle Volksschulen eingeführt wurde. Ein schweres Hindernis stellte der von der Regierung mit löblichem Eifer betriebenen Besserung des Schulwesens die Verwüstung des kleinen Landes durch die Pest und die Kriege des siebenzehnten Jahrhunderts entgegen. Neue Anregung schuf indes auch hier die Bewegung, welche das gesamte Schulwesen des evangelischen Deutschlands der werkthätigen Liebe A. H. Franckes und dem Halleschen Vorbilde verdankte. Am 14. Juni 1704 wurde von den Grafen Christian Ludwig und Friedrich Anton Ulrich eine neue Schulordnung für das gesamte Schulwesen erlassen, welche neben der Regelung der äußeren Angelegenheiten die Anschauungen des Pietismus in den Vorschriften für die Lehrer und die Zucht widerspiegelte; allein ungeachtet der allgemach in der Vorbildung und zum Teil auch in der Besoldung der Lehrer eingetretenen Besserung blieb der allgemeine Fortschritt, namentlich der Schulbesuch, mangelhaft. Widerum entsprach es den pädagogischen Regungen in dem letzten Drittel des achtzehnten Jahrhunderts, daß seit 1771 mehrere landesherrliche Verordnungen sich auf Besserung der Methode, auf Einführung regelmäßiger Visitationen und Prüfungen richtete, und daß Beckers Not- und Hilfsbüchlein, wenn nicht durch die Schulen, so doch durch die Schulmeister zur Kenntnis der Bevölkerung gebracht werden sollte.

Seine zweckmäßige Neugestaltung im neunzehnten Jahrhundert verdankt das Waldecksche Volksschulwesen zwei hochverdienten Männern, dem Konsistorialrat C. Curtze und dem Pfarrer Schneider, jenem als dem Begründer der neuen Ordnungen, diesem als dem treuen und einsichtigen Helfer bei ihrer Durchführung. C. Curtze, geb. 1807 zu Corbach als der Sohn eines Gymnasiallehrers, studierte in Göttingen Theologie und Philologie und wurde nach rühmlich bestandenen Prüfungen 1832 gleichfalls als Lehrer am Gymnasium seiner Vaterstadt angestellt. Neben seinem auf das sorgfältigste und mit bestem Erfolge wargenommenen Schulamt predigte er häufig, wurde 1842 zum Pfarrer in Corbach ernannt und noch in demselben Jahre in gleicher Eigenschaft unter gleichzeitiger Bestellung als Konsistorialassessor nach Mengeringhausen versetzt. Im Jahre 1846 zum Konsistorialrat befördert, erkannte er bald, daß er bei seiner Hingabe und Gewissenhaftigkeit beide Ämter zugleich nicht verwalten könne; er schied deshalb 1848 aus dem Pfarramt, um sich in Arolsen lediglich den Konsistorialgeschäften, insbesondere der Fürsorge für das Schulwesen zu widmen. Aber ungeachtet dieser Beschränkung seines Berufskreises vermochte seine zarte Gesundheit die Anstrengungen des Verwaltungsamtes nicht zu tragen, da er sich nie mit der äußeren Erledigung der Geschäfte begnügte, sondern sich auch innerlich zu denselben durch stets erneute und weitgreifende Studien geschickt zu machen suchte. Er starb tiefbeklagt den 5. September 1855 nach reichgesegneter Wirksamkeit, wenngleich seinem Berufe und dem Waldeckschen Schulwesen allzufrüh entrissen. Sein

Werk war das nach vieler Mühewaltung mit den Landständen vereinbarte Schulgesetz vom 1. Oktober 1846, welches das gesamte Volksschulwesen einschließlich der äußeren Stellung der Lehrer regelte und hob, und ebenso die zur Ergänzung und Verbesserung jenes Gesetzes erlassene Schulordnung vom 9. Juli 1855, deren Inhalt unten wiedergegeben werden wird. Nicht minderes Verdienst erwarb er sich durch Abfassung eines deutschen Lesebuchs, welches 1849 gedruckt und durch Verordnung in die Schulen des Fürstentums eingeführt zum Mittelpunkt des deutschen Sprachunterrichts und zugleich zur Pflege echt deutschen Geistes dienen sollte und sich bis jetzt im Gebrauch erhalten hat. Obschon durch rationale Bildungskreise hindurchgegangen, war er doch ein aufrichtiger und warm fühlender evangelischer Christ und in konfessioneller Beziehung der kirchlichen Union zugethan. Dies stimmte um so mehr mit seinen Arbeitszielen, als die anfänglich im Fürstentum heftigen Zwistigkeiten zwischen Lutheranern und Kalvinisten allmählich erloschen und die kirchliche Gemeinschaft unter beiden durch die Vereinigungsurkunde von 1821 auch äußerlich hergestellt war. Die Schilderung der hohen Verdienste, welche Curtze sich um die Verfassung und innere Belebung der Waldeckschen Kirche erworben, fallen nicht in den Kreis unserer Betrachtung. Eine kräftige Stütze seiner Bestrebungen fand er, wie gesagt, in dem Pfarrer Schneider, welcher längere Zeit in Wildungen ein Proseminar leitete (ein eigenes Seminar besaß das Land nicht), selbst Zöglinge gegen ein geringes Kostgeld in sein Haus aufnahm und eine erhebliche Zahl derselben soweit förderte, daß sie ohne weitere Seminarbildung in den Schuldienst traten und noch jetzt zu den besten Lehrern des Fürstentums gehören. Neben dieser segensreichen Wirksamkeit für die Gesamtordnung des Volksschulwesens unterhielten beide Männer zu den einzelnen Lehrern ein fast väterliches Verhältnis, so daß ihr frühzeitiger Tod allgemeine und tiefe Trauer erweckte.

Das gesamte Schulwesen des Landes war bis 1867 der Landesregierung unterstellt und wurde in deren Auftrage von dem Konsistorium verwaltet; die Regierung blieb jedoch Rekursbehörde in den äußeren und inneren Schulangelegenheiten. Im genannten Jahre wurde das ganze Schulwesen dem preußischen Provinzialschulkollegium in Kassel untergeordnet; seit 1885 steht indes nur noch das Gymnasium in Corbach und die Realschule in Arolsen unter dieser Behörde, während alle übrigen Schulen dem mit der allgemeinen Landesverwaltung betrauten Landesdirektor in Arolsen überwiesen wurden, welchem ein technischer Rat zur Leitung und Beaufsichtigung des Elementarschulwesens beigeordnet ist. Gemäß der politischen Einteilung des Landes bestehen vier Schulkreise; für jeden derselben ist ein Kreisschulvorstand bestellt, welcher aus einem Schulmanne, einem Geistlichen und dem Kreisamtmanne zusammengesetzt ist; den Schulmann ernennt die Oberschulbehörde des Landes, den Geistlichen das Konsistorium. Der Kreisschulvorstand ist das nächste Organ der Oberschulbehörde und zugleich die höhere Instanz für die Lehrer und die Ortsschulvorstände; ihm steht die Beaufsichtigung der öffentlichen und Privatschulen, die Einführung der Lehrer in ihr Amt, die einstweilige Sorge für die Verwaltung erledigter Stellen und dem ähnliches zu. Das technische Mitglied des Kreisschulvorstandes hat die Erziehung und den Unterricht in den Schulen des Kreises zu leiten; seine Aufsicht übt er durch Schulbesuche und jährliche Prüfungen, wogegen der Kreisamtmann die äußeren Schulangelegenheiten besorgt. Die örtliche Schulverwaltung führt der Ortsschulvorstand; dieser besteht aus dem Pfarrer des Kirchspiels als Vorsitzendem, dem Bürgermeister des Orts, zwei von der Gemeindevertretung auf sechs Jahre gewählten Mitgliedern der Schulgemeinde und dem Lehrer, so daß die Kirche, der Staat, die Familie und die Schule selbst in dem Ortsschulvorstande vertreten sind. Es versteht sich, daß der Lehrer von den ihn persönlich betreffenden Verhandlungen und Abstimmungen ausgeschlossen ist. Der Ortsschulvorstand vertritt die Schule in allen äußeren Angelegenheiten und verfügt über Beträge bis zu dreißig Mark im einzelnen Falle aus der Ortsschulkasse selbständig; er ist überdies bei der Lehrerwahl insofern beteiligt, als er

berechtigt ist, die ihm von der Oberschulbehörde bezeichneten Anwärter zweimal ohne Angabe von Gründen zurückzuweisen. Nach der zweiten Ablehnung besetzt indes die Oberschulbehörde die erledigte Stelle durch einen dritten Kandidaten ohne Mitwirkung des Ortsschulvorstandes. Der Pfarrer führt Namens dieses Vorstandes die besondere Aufsicht über den inneren Gang der Schule und über den Lehrer; er ist der nächste Vorgesetzte desselben und als solcher zu Mahnungen und Warnungen, wie zur Erteilung eines dreitägigen Urlaubs berechtigt. Der in § 4 des vorerwähnten Schulgesetzes von 1855 vorgeschriebene Lehrplan ist durch spätere Verfügungen der Oberschulbehörde mehrfach geändert und erweitert.

Mit den Mädchenschulen ist für die Schülerinnen über zehn Jahre ein allgemein verbindlicher Unterricht in der Handarbeit verbunden; in einigen Schulen wird Erfreuliches geleistet. Höhere Töchterschulen befinden sich in Arolsen, Corbach und Pyrmont. Auch bestehen Fortbildungsschulen, zu deren Besuch jeder Schüler auf zwei Jahre nach seiner Einsegnung verpflichtet ist; in ihnen wird während des Winters in vier wöchentlichen Stunden besonders das Rechnen und der deutsche Geschäftsaufsatz geübt. Da indes die Lehrer diesen Unterricht ohne besonderes Entgelt zu erteilen haben und die dürftigen Eltern ihre Kinder gern zur Arbeit zurückbehalten, so befriedigt der Zustand der Fortbildungsschulen im allgemeinen wenig. In den Hauptorten der vier Kreise sind gut besuchte landwirtschaftliche Winterschulen; sie werden aus den Zinsen des nach seinem Stifter genannten Subeschen Vermächtnisses unterhalten.

Wie oben bemerkt, gehört die Bevölkerung des Fürstentums fast durchweg dem evangelischen Bekenntnis an; der frühere Gegensatz zwischen den lutherischen und den reformierten Konfessionsangehörigen hat sich in kirchlichen Frieden umgesetzt. Nur in vier Orten des Landes befinden sich katholische Schulen neben den evangelischen, eine jüdische nur an einem Orte.

Das Landesgymnasium zu Corbach scheint aus der schon 1320 genannten Stadtschule hervorgegangen zu sein; die Umwandlung dieses unter dem berühmten Rektor Gockel (1568—1574, später Professor in Marburg) aufblühenden Anstalt in ein Gymnasium wird dem hochverdienten Grafen Wolrad II. und seinem Sohne Josias verdankt, seine Eröffnung erfolgte 1579 unter dem Rektor Lazarus Schöner. Die gedeihliche Entwickelung der Anstalt wurde indes teils durch den Mangel an Geldmitteln, teils durch die damals starken Reibungen zwischen Lutheranern und Kalvinisten, insbesondere aber durch die schon erwähnten Schrecken der Pest und der Kriege verhindert und auch nach kurzem Aufschwung unter dem tüchtigen Rektor Martin Michael (1681) nur wenig gefördert, bis Fürst Karl August Friedrich 1770 unter großen, zum Teil durch die Landstände bereiteten Schwierigkeiten den Neubau des nach ihm benannten gymnasium Fridericianum durchsetzte. Namentlich unter dem Rektor L. Curtze (1854—1862), dem Bruder des oben geschilderten Konsistorialrats C. Curtze, vollzog sich eine Reihe heilsamer Änderungen. Die aus dem Wildunger Proseminar hervorgegangenen und 1854 mit dem Gymnasium verbundenen, von dem vorerwähnten Pfarrer Schneider besonders geleiteten Realklassen litten indes unter dem Aufblühen der seit 1872 entlassungsberechtigten höheren Bürgerschule in Arolsen; die Elementarklasse war schon 1846 abgetrennt und mit der neuerrichteten Bürgerschule der Stadt vereinigt. Infolge des mit Preußen geschlossenen Accessionsvertrages gieng das Gymnasium zum 1. April 1869 unter gleichzeitiger Annahme des preußischen Lehrplanes und späterer Einführung des preußischen Normalbesoldungsetats in die Verwaltung und Aufsicht des Provinzialschulkollegiums zu Kassel über, welches seinerseits die Besetzung der Lehrerstellen vollzieht, bez. vermittelt. Erwähnung verdient, daß das Gymnasium neben einigen kleineren Stiftungen das sogenannte Bunsensche Lehen besitzt, welches es seinem größten Schüler, dem bekannten Theologen und Diplomaten Ritter Christian Carl Josias von Bunsen (1808 zur Universität entlassen) ver-

dankt. Die städtische höhere Bürgerschule zu Arolsen mit staatlichem Kompatronat ist schon erwähnt. *)

Litteratur: C. Curtze, Die Schulgesetzgebung des Fürstentums Waldeck. Hieraus hat geschöpft Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Bd. II, S. 352—371, Gotha 1858. Karl Beck, Curtze, ein Lebensbild, Mengeringhausen 1856. Genthe, Geschichte des Fürstlich Waldeckischen Landesgymnasiums, Mengeringhausen 1879. **Schrader.**

Waldenser. Die Waldenser (Vaudois, Valdesi) gehören zu den leuchtendsten Erscheinungen in der Geschichte der Kirche Christi nicht bloß wegen des mehr als siebenhundertjährigen Bestandes ihrer Gemeinschaft, sondern mehr noch wegen ihrer desungeachtet nicht alternden, vielmehr stets sich verjüngenden geistigen Kraft und Frische, welche sie gerade in unsern Tagen durch ihre Mitarbeit am Werk der Evangelisation und Regeneration Italiens aufs neue bethätigen. Unter allen den zahlreichen akatholischen Sekten des Mittelalters sind sie (neben den ihnen nahe verwandten böhmisch-mährischen Brüdern) die einzige, welche trotz der über sie ergangenen zahlreichen Verfolgungen und unter mancherlei inneren und äußeren Wandlungen nicht bloß die Reformationsperiode überdauert, sondern bis in die Gegenwart sich lebendig und wirksam erhalten hat. — Wir betrachten A. ihre Geschichte, B. ihr Schulwesen.

A. In die Geschichte der Waldenser ist durch Freunde und Feinde in alter und neuer Zeit viel Verwirrung gebracht worden — teils dadurch, daß man sie mit andern, wesentlich verschiedenen Sekten (insbes. mit den Katharern oder Neu-Manichäern) verwechselt, teils dadurch, daß man ihre Entstehung in viel ältere Zeiten (ins 9. Jahrhundert, in die Zeiten Konstantins oder gar bis ins apostolische Zeitalter) zurückverlegt, teils endlich dadurch, daß man die in ihrer Geschichte selbst hervortretenden verschiedenen Entwickelungsphasen und Varietäten (insbes. den Unterschied älterer und jüngerer Sektengestalten und Litteraturprodukte, und ebenso den Unterschied französischer, italienischer, deutscher Waldenser) zu wenig gekannt oder beachtet hat. So bildete sich teils im Schoß der Waldenser selbst, teils in der traditionellen Geschichtsdarstellung eine vielfach sagenhafte und unhistorische Anschauung von dem Alter, Ursprung und dem geschichtlichen Charakter der Sekte, eine „neuwaldensische Tradition", welche erst im Lauf der letzten Decennien, namentlich durch die kritischen Untersuchungen deutscher Forscher wie Gieseler, Herzog, Dieckhoff, Preger, Müller u. a., sowie durch Auffindung neuen Quellenmaterials auf italienischen, englischen, deutschen Bibliotheken ihre Berichtigung und Aufklärung gefunden hat. Diesen historisch-kritischen Untersuchungen über die Waldensergeschichte nachzugehen, ist nicht dieses Orts; nur ihre Resultate sollen hier mitgeteilt werden. Im übrigen verweisen wir auf die unten verzeichnete Litteratur und auf die allgemeinen kirchengeschichtlichen Werke.

Die ganze mehr als siebenhundertjährige Geschichte der Waldenser (1170 bis 1886) zerfällt in zwei nahezu gleiche Hälften:

I. von ihren Anfängen bis zur Reformation, und

II. von der Reformation bis zur Gegenwart. (Der neueste Geschichtschreiber der Waldenser, Professor Comba in Florenz, unterscheidet drei Perioden: 1) Die Periode der Loslösung von 1170 bis zur Reformation, 2) die Periode des Schismas von der Reformation bis 1848, 3) die Periode der Freiheit seit 1848.)

I. In der Entwickelung des mittelalterlichen Waldensertums unterscheiden wir drei Stadien: 1) ein Stadium der Anfänge, etwa von 1170 bis

*) Die obige Darstellung des Waldeckschen Schulwesens beruht zum großen Teile auf den Mitteilungen, welche ich der Freundlichkeit der Herren Gymnasialdirektor Wiskemann und Kreisschulinspektor Seehausen in Corbach verdanke. Schrader.

1215; 2) Zeit der weiteren **Verbreitung** innerhalb und außerhalb des Stammlandes, aber auch des steigenden Widerspruchs gegen die römische Kirche im 13. und 14. Jahrhundert; 3) Zeit der **Fortbildung** des Waldensertums unter Einfluß der Wiklef-Husschen Bewegung, im 15. und Anfang des 16. Jahrhunderts.

1) Daß **Ursprung** und **Namen** der Waldenser von einer bestimmten historischen Persönlichkeit abzuleiten sind, von einem Lyoner Bürger des 12. Jahrhunderts, Namens Waldus oder Valdes (Valdesius, Waldus, Waldo — der Name erscheint in sehr verschiedenen Formen, der Vorname Peter findet sich erst in jüngeren Berichten), ist als eine durch die ältesten Quellen (bes. Stephan von Bourbon und Chron. Laudun. s. Müller, S. 3), wie durch die neuesten Forschungen sicher festgestellte, durch allerlei ältere oder neuere Hypothesen (auch die neueste von Keller: Die Reformation und die ältesten Reformationsparteien 1885) nicht erschütterte Thatsache anzuerkennen. Nach einem weltlichen Leben durch erschütternde Lebenserfahrungen und durch das Anhören biblischer Erzählungen, insbes. der Geschichte von dem reichen Jüngling (Matth. 19, 21), zum Streben nach evangelischer Vollkommenheit erweckt, ließ sich Valdes durch zwei katholische Kleriker eine Anzahl biblischer Bücher und patristischer Sentenzen in die Volkssprache übersetzen, verteilte darauf seine Güter unter die Armen und gründete (zwischen 1170 und 1178) mit einer Anzahl Gleichgesinnter einen frommen Laienverein, welcher das Lesen und Vorlesen der heiligen Schrift in der Landessprache, die öffentliche Volks- und Straßenpredigt in der Stadt Lyon und in deren Umgegend, und ein nach den Geboten der heiligen Schrift (insbes. der Bergpredigt Ev. Matth. 5—7 und der Jünger-Aussendungsrede Ev. Matth. 10) zu gestaltendes Leben der evangelischen Vollkommenheit und der apostolischen Armut, also die Erneuerung des apostolischen Berufs und der apostolischen Lebensweise, sich zur Aufgabe machte. Man nannte sie Waldenser oder Waldesier nach ihrem Stifter und Haupt, Leonistae oder Pauperes de Lugduno nach ihrer Heimat, auch Sabatati wurden sie genannt, warscheinlich von den mit einem Kreuz verzierten Sandalen oder Holzschuhen (sabots), welche sie trugen, oder Humiliati wegen ihrer freiwilligen Selbsterniedrigung (Über die Bedeutung dieser verschiedenen Namen, ihren engeren und weiteren Sinn s. Müller, S. 11 ff.). Zur katholischen Kirche, ihren Lehren und Ordnungen, wollte sich dieser arme Bibelleser- und Bußpredigerverein in kein gegensätzliches oder gar feindseliges Verhältnis stellen; vielmehr glaubte er mit seiner Forderung und Übung schriftmäßiger Laienpredigt und evangelischer Vollkommenheit nur einen ausdrücklichen Befehl Jesu, eine allgemeine Christenpflicht zu erfüllen und hatte den aufrichtigen Wunsch, mit den Autoritäten der Kirche im Einklang zu bleiben. Erst als die Hierarchie dem Beginnen der armen Bibelleser und Laienprediger mit ihren Verboten und kirchlichen Censuren entgegentrat; als zuerst der Erzbischof von Lyon ihnen das Predigen verbot, als dann Papst Alexander III. 1179 auf dem Laterankonzil zu Rom, wo Valdes selbst mit einigen Genossen erschienen war, ihre demütige Bitte um Ermächtigung zur Predigt zwar freundlich, aber entschieden zurückwies; als zuletzt Papst Lucius III. 1184 auf dem Konzil zu Verona in Anwesenheit und unter Beirat des Kaisers Friedrich I. und vieler anderer Fürsten neben andern Häretikern auch die sogenannten Humiliaten oder Armen von Lyon (eos, qui se Humiliatos vel Pauperes de Lugduno falso nomine mentiantur) wegen ihrer Anmaßung, ohne päpstliche oder bischöfliche Vollmacht zu predigen, für ewige Zeiten mit dem Anathem belegte: da waren Valdes und seine Genossen vor die Alternative gestellt, entweder vor dem Machtspruch der Kirche sich zu beugen, oder aber, weil sie Gottes Gebot höher achteten, als menschliche Satzung, von der Kirche ausgestoßen zu werden. Die Wahl war nicht zweifelhaft. Von der Kirche, die in ihrem hierarchischen Organismus für solche freie Laienpredigt keinen Raum und für die Forderung evangelischer Armut und Vollkommenheit außer in den Formen des Mönchtums kein Verständnis hatte, widerholt exkommuniziert, anathematisiert und bald mit Hilfe des weltlichen Armes

blutiger Verfolgung preisgegeben, gewannen die aus ihrer ursprünglichen Heimat, der Stadt und dem Gebiet von Lyon ausgetriebenen Waldenser nicht bloß weitere Verbreitung, sondern wurden nun auch ganz von selbst durch den Widerspruch der Hierarchie und durch ihre eigene Vertiefung in die heil. Schrift zu immer klarerer Einsicht in die Gebrechen der Kirche und in die Wahrheiten des Christentums geführt. Zwar versuchte es zu Anfang des 13. Jahrhunderts der kluge und weitblickende Papst Innocenz III. noch einmal, die Waldensische Bewegung in die Bahnen der katholischen Kirche zurückzulenken — dadurch, daß er 1208 zu Widergewinnung der Pauperes de Lugduno einen kirchlichen Gegenverein der Pauperes catholici stiftete, denen er Predigt und Schrifterklärung unter bischöflicher Aufsicht gestattete (vgl. Müller, S. 16 ff.). Aber es war zu spät. Wenige wurden gewonnen. Vielmehr begannen jetzt seit 1209 die blutigen Albigenserkriege zur Austilgung der Ketzerei im südlichen Frankreich; es folgte die Einsetzung der päpstlich-dominikanischen Ketzerinquisition und die von Päpsten und Synoden erlassenen Bibelverbote; und von allen diesen Maßregeln, wenn sie auch zunächst auf die von den Waldensern verschiedenen katharischen Sekten berechnet waren, wurden auch die mit ihnen absichtlich oder unabsichtlich verwechselten Waldenser mitbetroffen, wie denn auch das große Laterankonzil von 1215 ihre kirchliche Verbannung erneut hat. Durch das alles aber wurden sie weder vernichtet noch in den Schoß der Kirche zurückgeführt, sondern teils in die Verborgenheit getrieben, teils in immer weitere Kreise zersprengt, teils endlich zum Anschluß an andere oppositionelle oder sektirerische Elemente, wie sie ja damals reichlich vorhanden waren, veranlaßt. Von Südfrankreich aus, wo sie, wie es scheint, ihren ursprünglichen Charakter am reinsten bewahrten, verbreiteten sie sich zunächst nach Oberitalien, in die piemontesischen Alpenthäler und über die Lombardei, wo sie am stärksten mit andern Sektenelementen, mit Arnoldisten, Humiliaten, Apostelbrüdern, Katharern &c. sich berührten; aber auch nach Spanien, Deutschland und andern angrenzenden Ländern verbreiten sie sich teils von ihrem französischen Stammsitz, teils aber besonders von Italien aus, und mancherlei charakteristische Unterschiede treten jetzt zwischen der französischen Stammgenossenschaft und den abgezweigten Gruppen der lombardischen und deutschen „Brüder und Freunde" hervor. (Siehe bes. das wichtige, zuerst von Preger herausgegebene Sendschreiben der lombardischen an die deutschen Brüder vom Jahr 1218, Rescriptum haeresiarcharum Lombardiae ad Leonistas in Alemannia, und die daran anknüpfenden Untersuchungen Karl Müllers, die Waldenser und ihre einzelnen Gruppen, Gotha 1886.)

2) Gerade seit dem Anfang des 13. Jahrhunderts, seit der in der Sekten- wie in der Kirchengeschichte des Mittelalters epochemachenden Papstregierung von Innocenz III. und seit seinem die Verdammung der Waldenser erneuernden Laterankonzil von 1215 vollzieht sich, wie in der räumlichen Verbreitung der Waldenser, so in ihrem eigenen Charakter und ihrer kirchlichen Stellung ein wesentlicher Umschwung. Während bisher die Vorwürfe der Gegner fast ausschließlich auf den einen Punkt der Laienpredigt und den hierin sich beweisenden Ungehorsam der armen Brüder oder Reiseprediger (denn nur diese werden nach den ältesten Quellen unter den Waldensern oder Armen verstanden) gegen die kirchlichen Predigtverbote sich beschränken: so beginnen dagegen jetzt die Waldenser, und zwar vorzugsweise der lombardische und deutsche Zweig derselben, eine entschiedener oppositionelle Stellung zu der sie verdammenden römischen Kirche, ihrem Klerus und ihren Institutionen, einzunehmen, und eben darum kommt es hier auch, wenigstens früher als bei dem französischen Stamm, zur Organisation waldensischer Gemeinden mit einer eigenen, nach dem Vorbild der apostolischen Gemeindeverfassung gegliederten Hierarchie von Meistern und Dienern, Senioren und Junioren, Presbytern und Bischöfen (vgl. Müller, S. 123 ff.). Von der Kirche, ihrem Dogma und ihrem Gottesdienst wollen sie zwar auch jetzt sich keineswegs trennen, nahmen vielmehr, wo es ihnen gestattet war, fortwährend teil am öffentlichen Gottes-

dienst und der kirchlichen Sakramentsspendung, hielten aufs strengste fest an den ökumenischen Bekenntnissen, mieden und bekämpften ketzerische Lehren, und wollten nicht als eine besondere Neben- oder Gegenkirche neben der katholischen, sondern nur als der wahre und gesunde Kern der allgemeinen Kirche, als die wahre ecclesia Christi innerhalb der seit Konstantins Schenkung an Sylvester verderbten und durch ihren Reichtum verweltlichten römischen Kirche betrachtet sein. Der Hauptvorwurf, den sie gegen die römische Kirche erheben, ist fortwährend der, daß diese abgewichen sei von der apostolischen Predigtübung und Lebensgestalt; der Hauptvorwurf, der ihnen von ihren kirchlichen Gegnern gemacht wird, war fortan der des unbefugten Predigens der Laien: „Daß sie alle zu predigen sich unterfangen ohne Unterschied des Standes, des Alters und Geschlechtes, ohne Mission und Autorisation der Kirche, daß auch waldensische Frauen unter Berufung auf biblische Vorbilder als Lehrerinnen und Predigerinnen auftraten, daß sogar schon kleine Knaben und Mädchen das Evangelium und die Episteln auswendig lernten“. Nicht durch besondere von dem kirchlichen System abweichende Lehren, sondern durch ihre einfältige Liebe zur Schrift und ihre gründliche Schriftkenntnis, aber auch durch ihr ernstes sittliches Streben nach einer apostolischen Lebensgestalt, durch treue Befolgung des Vorbildes und der zum Teil streng buchstäblich verstandenen Gebote Christi (daher insbes. ihr Verbot des Lügens, Schwörens, Blutvergießens, ihre Wertlegung auf Keuschheit, Gebet, Handarbeit), sind die Waldenser, trotz aller Anfeindungen, Verleumdungen und Verfolgungen ihrer kirchlichen Gegner, ein Salz der mittelalterlichen Christenheit, aber auch ein steter Protest gegen die Verweltlichung der römischen Kirche und ihres ungeistlichen Klerus geworden, weshalb in sehr offenherziger Weise einer ihrer Gegner über sie klagt: keine von allen den zahlreichen häretischen Sekten, welche je gewesen oder noch seien, sei gefährlicher als die der Leonisten oder Waldenser, und zwar aus drei Gründen: fürs erste, weil sie von längerer Dauer als die andern, fürs andere, weil sie die weiteste Verbreitung haben (fere enim nulla est terra, in qua haec secta non sit), besonders aber drittens darum, weil sie den größten Schein der Sittlichkeit, Frömmigkeit und Rechtgläubigkeit hat: quia magnam habet speciem pietatis, quod coram hominibus juste vivant, bene omnia de Deo credant et omnes articulos, qui in Symbolo continentur.

3) Der fromme Bibelleser- und Reiseprediger-Verein der Armen von Lyon war somit im Laufe des 13. und 14. Jahrhunderts zu einer fast durch alle Länder Europas verbreiteten, in verschiedenen Haupt- und Nebengruppen verzweigten religiösen Genossenschaft geworden, die zwar an dem Dogma und, soweit es ihnen gestattet war, auch an der Sakramentsverwaltung der Kirche noch festhielt, die aber, wegen ihres Strebens nach Erneuerung des apostolischen Lebens in der Kirche verfolgt, nun ihrerseits immer mehr dazu fortschreitet, sich selbst als die wahre Kirche der verderbten römischen entgegenzustellen, ja dieser schließlich den Charakter einer Kirche Christi ganz und gar abzusprechen. Hatten sie früher nur innerhalb der Kirche das Ideal der apostolischen Vollkommenheit, der paupertas evangelica und der praedicatio apostolica, verwirklichen wollen: so sahen sie jetzt in der Kirche eine Synagoge der Übelthäter, eine ecclesia malignantium, das Tier der Apokalypse, die babylonische Hure ꝛc., und fast den ganzen Umfang der hierarchischen Ordnungen und kultischen Handlungen der Kirche trifft in steigender Opposition ihr verwerfendes Urteil. Nicht in allen Teilen der vielverzweigten Genossenschaft entwickelt sich dieser Gegensatz gegen die herrschende Kirche gleich stark: es bestand in dieser Beziehung ein merklicher Unterschied zwischen der konservativeren lugdunensischen und der radikaleren lombardischen Gruppe, an welche letztere dann auch die deutschen und böhmischen Waldenser sich anschließen. Ein deutlicher Wendepunkt in dieser Entwickelung des Waldensertums und seiner Stellung zur Kirche wird dann im Laufe des 15. Jahrhunderts herbeigeführt durch seine Berührung mit der wiclefitischen Bewegung in England und der hussitischen in Böhmen. Wieweit

ein Einfluß der Waldenser auf Wiclef und Huß angenommen werden darf, ist zwar noch keineswegs festgestellt, so oft ein solcher auch schon von den einen behauptet, von den andern geleugnet worden ist (vgl. insbes. die oben citierte Schrift von Ludwig Keller über die Reformation und Reformparteien und die dadurch veranlaßten, noch keineswegs zum Abschluß gekommenen Erörterungen). Sicher aber ist jedenfalls, daß dann zwischen böhmischen und deutschen Waldensern einerseits, Taboriten und böhmischen Brüdern andererseits Wechselbeziehungen stattgefunden haben, indem einerseits waldensische Lehrer und Brüder, wie der Gottesfreund Peter Chelcicky, der Waldenserbischof Stephan u. a. zur Verbreitung der hussitischen Bewegung, und besonders zur Gründung der aus dieser hervorgegangenen Brüderkirche mitwirkten, und indem andererseits die Waldenser durch den Verkehr mit den Böhmen und durch die Bekanntschaft mit wiclefitischen und hussitischen Lehren und Schriften eine klarere Einsicht gewannen in die Irrlehren und Misbräuche der römischen Kirche und infolge davon den bisher noch festgehaltenen Zusammenhang mit derselben mehr und mehr lösten. Insbesondere zeigt sich diese Einwirkung hussitischer Lehren in der waldensischen Litteratur des 15. Jahrhunderts, die, wie neuerdings nachgewiesen ist, aus einer Bearbeitung böhmischer Originale entstanden oder wenigstens von der Litteratur der Hussiten und böhmischen Brüder beeinflußt ist.

In der Litteratur der vorreformatorischen Waldenser haben wir nämlich, entsprechend den oben bezeichneten Stadien der Waldensergeschichte, drei wesentlich verschiedene Gruppen oder Schichten von Schriften zu unterscheiden. Die erste Gruppe waldensischer Litteratur, von der wir Kunde haben, bestand aus bloßen Übersetzungen biblischer Bücher oder patristischer Sentenzen, die sie entweder selber lieferten oder, wie dies von Valdes berichtet wird (Stephan de Borbone, herausg. von Lecoy de la Marche 1877, S. 291), von katholischen Klerikern sich verschafften. Die zweite, vom 13. bis ins 15. Jahrhundert reichend, umfaßt die altwaldensischen Schriften aus vorhussitischer Zeit, teils Gedichte, teils Prosaschriften, verfaßt in der sog. altwaldensischen Sprache, d. h. einem eigentümlichen, mit der Sprache der Troubadours verwandten südfranzösischen oder provençalischen Dialekt (vgl. Grützmacher, Die waldensische Sprache in Herrigs Archiv 1854; Derselbe, Die waldensische Bibel in Jahrb. f. roman. Philol. 1862. Suchier in der Zeitschr. f. roman. Phil. VIII, 418 ff.).

Zu dieser altwaldensischen, wesentlich noch katholischen, jedenfalls vorhussitischen Litteratur rechnet man nach den neuesten Untersuchungen (vgl. bes. E. Montet, Histoire littéraire des Vaudois de Piémont. Paris 1885; Comba in der theol. Real-Encyc. Bd. XVI) z. B. die Schriften Vergier de consolacion, oder Garten des Trostes, lo Doctor, oder der Lehrer, ferner Erklärungen der zehn Gebote, der zwölf Glaubensartikel, oder wie sie auch heißen: „der sieben Glaubensartikel von der Gottheit und der sieben von der Menschheit"; ferner Schriften über die sieben Werke der Barmherzigkeit, die sieben Gaben des heiligen Geistes, die Stufenleiter der Tugenden, Glosa Pater, d. h. eine Auslegung des Vaterunsers und Ähnliches; insbesondere aber gehört hierher das bekannteste und wol auch bedeutendste der waldensischen Lehrgedichte des Mittelalters: La Nobla Leiczon, eine Ermahnung zur Buße und zur Übung christlicher Tugenden im Blick auf die Kürze des menschlichen Lebens und auf die zukünftige Vergeltung — verfaßt (nicht, wie man früher, unter Berufung auf eine in dem Gedicht selbst enthaltene, aber kritisch unsichere chronologische Angabe annahm, schon ums Jahr 1100, wo es noch keine Waldenser gab, aber auch nicht erst im Reformationszeitalter, sondern nach dem neuesten Stand der Forschung wol in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts, also etwa 1400—1430). Dagegen ist eine dritte Gruppe waldensischer Schriften sichtbar erst unter dem Einfluß der Hussiten, Taboriten oder böhmischen Brüder, also erst in der zweiten Hälfte des 15. oder im Anfang des 16. Jahrhunderts verfaßt, zum Teil geradezu Übersetzung oder freie Überarbeitung böhmischer Originalien: dahin gehört z. B. eine Schrift vom Antichrist, ein Traktat über den

Grund der Trennung von der römischen Kirche, eine Schrift über die Sakramente, über das Fegfeuer, vom Fasten, von der Heiligenanrufung, ganz besonders aber ein Katechismus unter dem Titel: Las interrogacions menors, oder Kinderfragen, bei welchem es freilich noch unentschieden ist, ob die waldensische Schrift aus einem böhmischen Brüderkatechismus, oder ob der letztere von den Waldensern entlehnt ist, oder ob endlich, wie Palacky behauptet, beide Katechismen, der waldensische wie der Brüderkatechismus, aus einer gemeinsamen Quelle, einem cirka 1414 erstandenen hussitischen Original, herstamme. Wie es aber auch mit dieser bis jetzt noch nicht sicher entschiedenen Frage über die Entstehungszeit der beiden Katechismen, über die Priorität des einen oder andern, — wie es überhaupt mit der von den einen ebenso entschieden bestrittenen wie von den andern behaupteten schöpferischen Originalität der waldensischen Litteratur sich verhalten mag: jedenfalls ist uns die Entstehung und ausgedehnte Verbreitung dieses waldensischen Schriftentums, das fast ausschließlich die Auslegung der heiligen Schrift und der Katechismus-Hauptstücke zum Inhalt hat, ein Beweis für den hohen Wert, den die Waldenser auf christlichen Volks- und Jugendunterricht von Anfang an und in allen Perioden ihrer Geschichte gelegt haben und eben darum auch für die hervorragende Stellung, welche sie in der Geschichte der katechetischen Litteratur und des religiösen Volks- und Jugendunterrichts einnehmen. Schriftmäßige Erziehung des christlichen Volkes zu evangelischer Erkenntnis und apostolischem Leben — das ist das waldensische Kirchen- und Erziehungsideal, und insofern ist ihre ganze kirchen- und kulturgeschichtliche Bedeutung im eminentesten Sinne des Worts eine didaktisch-pädagogische von Anfang an gewesen und bis zur Reformation geblieben.

Auf die neuestens vielbesprochene Frage von der waldensischen Bibelübersetzung und ihr Verhältnis zu den vorreformatorischen deutschen Bibeldrucken kann hier nicht näher eingegangen werden, vgl. hierüber und über andere damit zusammenhängende Fragen in betreff der Waldenser und ihrer vorreformatorischen Litteratur die neueren Schriften von L. Keller (s. o.) und von H. Haupt, die deutsche Bibelübersetzung der mittelalterl. Waldenser. Würzburg 1835; Ders., Der waldensische Ursprung des Codex Teplensis und der vorlutherischen deutschen Bibeldrucke. Würzburg 1886 ꝛc.

II. Die Reformation des sechzehnten Jahrhunderts brachte in den inneren und äußeren Verhältnissen der Waldenser eine neue Wandlung hervor, im Vergleich mit welcher alle früheren sich als unbedeutend erweisen. Erst jetzt durch die Annahme der Lehren und Grundsätze der Reformation gelangte die Sekte zur Reife ihrer Entwickelung, kam das biblische und reformatorische Princip, welches ihr zu Grunde lag, zu vollem Durchbruch und praktischer Verwendung. Am Ausgang des Mittelalters zeigten die Waldenser sozusagen noch ein doppeltes Angesicht: das eine, rückwärts gerichtet, läßt sie noch wesentlich als katholische Sekte erscheinen, weniger dem Dogma der Kirche als ihren hierarchischen Ordnungen entfremdet, und immer noch bereit, nicht nur den äußeren Kultus der Kirche stillschweigend mitzumachen, sondern sogar nötigenfalls in den Schoß derselben zurückzukehren, wie es denn mehrfach katholischen Bekehrungsversuchen oder Verfolgungen gelungen war, zahlreiche Waldenser, besonders in Südfrankreich und Oberitalien, zum Rücktritt zu bewegen. Allein die Sekte hatte auch eine nach vorwärts, nach einer weitergehenden Reform und einer entschiedenen Lostrennung von der römischen Kirche hindrängende Seite und diese ist es, die vorzugsweise in den mit den Hussiten sich berührenden Kreisen und Schriften zum Vorschein kommt. Diese zwischen zwei entgegengesetzten Polen, einem katholischen und einem antikatholischen, hin und her schwankende Bewegung kam jetzt durch den von der Reformation gegebenen Anstoß an einen bestimmten Entscheidungspunkt. — Die Geschichte der nachreformatorischen Waldenser zerfällt wieder in drei Stadien: 1) die Zeit der Durchführung der Reformation, beginnend mit der ersten Kunde von derselben, bis zu den piemontesischen und fran-

zösischen Waldensern bringt, bis zu der sogenannten Union der Thäler 1571; 2) die Zeit der neuen Verfolgungen, Rettungen und Auswanderungen, oder die reformierte Waldenserkirche unter dem Kreuz vom 16. bis Ende des 18. Jahrhunderts (1571—1800); endlich 3) die Zeit der Befreiung, Erneuerung und neuen Ausbreitung im 19. Jahrhundert.

1) Kaum hatten die Waldenser in Italien und Frankreich Kunde erhalten von den Anfängen und Fortschritten der deutschen und schweizerischen Reformation, so sandten sie Botschafter aus, teils um nähere Erkundigungen einzuziehen, teils um Anknüpfungen zu suchen: so zuerst nach Deutschland einen Prediger Martin aus Luserna in Piemont, dann 1530 nach der Schweiz und nach Straßburg die zwei Prediger Georg Morel und Peter Masson oder Latomus aus der Provence. Sie sollten an Oekolampad in Basel, an Capito und Butzer in Straßburg über die waldensischen Gemeindezustände berichten und von ihnen sich Rats erholen zu deren Neugestaltung. Infolge dieser Besprechungen und eines von Morel erstatteten Reiseberichtes wird beschlossen, die wichtige Frage der Reformation auf einer waldensischen Gesamtsynode in Gemeinschaft mit den auswärtigen Glaubensbrüdern und einigen schweizer Theologen zu beraten und zum Austrag zu bringen. Die Synode fand statt in dem Flecken Chanforans im Thal von Angrogne, einem der piemontesischen Alpenthäler, den 12.—17. September 1532. Auf Grund der hier einmütig beschlossenen und unterschriebenen Sätze vollziehen nunmehr die Waldenser, oder wenigstens die Mehrzahl der waldensischen Gemeinden ihre Lostrennung von der römischen Kirche und ihre Neukonstituierung als evangelische Waldenserkirche. Freilich ziehen sie sich eben dadurch in der Periode der Gegenreformation — zuerst in Frankreich seit 1545 und 1560, dann in Kalabrien seit 1560, sowie in den Thälern auf der Ostseite der kottischen Alpen unter Herzog Emanuel Philibert von Savoyen — blutige Verfolgungen zu, durch welche die kalabrischen Gemeinden ganz, die französischen großenteils ausgerottet, die piemontesischen Gemeinden aber veranlaßt wurden, der Gewalt siegreichen Widerstand zu leisten, bis sie endlich 1561 durch den Frieden von Cavour freie Religionsübung innerhalb bestimmter Grenzen erlangen und 1571 zu Abwehr fernerer Beeinträchtigungen und innerer Schwankungen die sogenannte Union der Thäler unter sich schließen, — einen Vertrag, durch welchen sie zum treuen Festhalten der reformierten Religion sich verpflichteten.

Damit war der bisher noch immer sich geltend machende altwaldensische Standpunkt der teilweisen Accommodation an die römische Kirche definitiv aufgegeben: die Waldenser sind aus einer katholischen Sekte zu einer, auf dem Boden der Reformation, und zwar wesentlich des calvinischen Bekenntnisses, stehenden evangelisch-protestantischen Waldenserkirche geworden.

2) Die fernere Geschichte der Waldenser ist die Geschichte einer unter dem Kreuz stehenden, leidenden und streitenden Diasporakirche: blutige Verfolgungen (wie besonders 1655, 1685 u. ö.) und deren mutige Abwehr, Gewährung und Widerentziehung der Religions- und Kultusfreiheit, erfolgreiche Verwendungen protestantischer Mächte, besonders Englands und Preußens, schnöde Rechtsverletzungen durch die savoyischen Herzoge und Frankreich, Auswanderungen in protestantische Länder, besonders in die Schweiz, nach Brandenburg, Württemberg, Hessen u. s. w., und siegreiche Rückkehr (wie besonders der sog. Makkabäerzug 1689 und 1690), neue Kämpfe und Friedensschlüsse, aber auch stets neue Vergewaltigungen, Bekehrungs- und Unterdrückungsversuche, die aber sämtlich an dem zähen Widerstand des heldenmütigen Völkchens scheitern — das ist der Inhalt der äußeren Geschichte der Waldenser vom 16. bis Ende des 18. Jahrhunderts; während in ihrer inneren Entwickelung sich das Bestreben zeigt, in Lehrbegriff, Kultus und kirchlicher Sitte unter Aufgebung altwaldensischer Traditionen mehr und mehr der übrigen evangelischen Kirche, insbesondere der französisch-reformierten sich zu konformieren, durch Vertauschung des waldensischen

Idioms mit der französischen (später der italienischen) Sprache, durch Einführung reformierter Liturgieen und kirchlicher Ordnungen, durch Milderung der Kirchenzucht, durch das Studium reformierter Theologie auf schweizerischen, später auch deutschen Akademieen und Universitäten (Genf, Lausanne, Bern, Basel, Berlin), insbesondere aber auch durch Entstehung und Verbreitung einer eigenen neuwaldensischen Litteratur, die sichs zu einer Hauptaufgabe macht, mittelst bewußter oder unbewußter Fiktionen teils die Ursprünge der waldensischen Kirche durch Zurückdatierung bis ins apostolische Zeitalter zu verherrlichen, teils die Lehren und Einrichtungen der katholischen Waldenser des Mittelalters mit denen der reformierten Waldenserkirche zu identificieren.

3) Das letzte Stadium der Geschichte der Waldenser bildet endlich das 19. Jahrhundert: die Zeit ihrer Befreiung, Erneuerung und ihrer Wirksamkeit für die „Evangelisation Italiens". Nachdem Napoleon I. seit 1800 ihnen Religionsfreiheit verschafft, ihre Geistlichen besoldet, aber auch ihre Synodalordnung durch eine Konsistorialverfassung ersetzt, kam zwar in den Decennien der Restauration (1814 ff.) eine Zeit neuer Bedrückungen durch den katholischen Klerus und durch reaktionäre Regierungen unter den Königen von Sardinien Victor Emanuel, Karl Felix, Karl Albert. Aber es fehlte auch jetzt wider nicht an energischen Verwendungen zu ihren Gunsten von seiten protestantischer Regierungen, besonders Englands und Preußens, sowie an thatkräftigen Unterstützungen von seiten protestantischer Freunde und Vereine, wodurch ihnen eine gedeihliche Entwickelung ihres Kirchen-, Armen- und nun besonders auch ihres Schulwesens möglich gemacht wurde.

B. Von einem waldensischen Schulwesen kann überhaupt im Grunde erst seit dieser letzten Epoche die Rede sein. Gleich von vornherein allerdings mußten die Waldenser, wie wir sahen, in Konsequenz ihres Princips der Laienpredigt und des religiösen Volksunterrichts, auch die christliche Unterweisung der Jugend in den Bereich ihrer Thätigkeit ziehen: sie haben stets und überall den Eltern ihre christliche Erziehungspflicht, ihren Geistlichen die Fürsorge für christlichen Religionsunterricht ans Herz gelegt, und nichts erregt mehr die Verwunderung der katholischen Gegner als die Beobachtung, daß sogar kleine Mädchen wie Knaben bei den Armen von Lyon das Evangelium und die Episteln lernten (vgl. eine Schrift über die Unterweisung der Kinder, De l'enseignament de li filli bei Perrin S. 250. Hahn S. 116).

Wir haben dann weiter gesehen, wie die Waldenser die erste oder doch eine der ersten mittelalterlichen Sekten sind, bei welchen eine eigene Katechismuslitteratur sich findet. Jene waldensischen Kinderfragen oder Interrogacions menors, wann und wie sie auch entstanden sein mögen, sind ausdrücklich für die religöse Unterweisung der Kinder bestimmt: „per enlumenar li enfant", damit diese, zu den Grundsätzen des wahren Glaubens geführt, erkennen mögen die Listen des Antichrists und die heilvolle Wahrheit des Glaubens (la verità saludivol contengua al credo). Aber nicht die Schule ist es, welche diesen religiösen Kinderunterricht besorgt, sondern teils die christliche Familie, teils die waldensischen Geistlichen oder Barben, die nach apostolischem Vorgang paarweise als Wanderprediger und Wanderlehrer umherzogen oder den Prediger- und Seelsorgerdienst an den einzelnen Gemeinden verwalteten.

Für die Heranbildung dieser Geistlichen hat es eigene Unterrichtsanstalten nicht gegeben: sie besaßen und bedurften keine große Gelehrsamkeit; sehr einfach und beschränkt war der Unterricht, den sie erhielten. Hatte ein Jüngling den Entschluß gefaßt, sich dem geistlichen Beruf zu widmen, so wandte er sich an einen der Barben, mit der Bitte, ihn für denselben heranzubilden. Dieser ließ ihn dann einen Teil des alten und neuen Testaments auswendig lernen, besonders Evangelien und apostolische Briefe, und gab ihm Anleitung zur Verwaltung des heiligen Dienstes. Zeigte der junge Mann während des Unterrichts nicht die nötigen Fähigkeiten, so schickte der Barbe ihn zu seinen Eltern zurück, um ein ehrbares Handwerk zu erlernen. Entsprach er den Erwartungen, so wurde er zu einer Prüfung zugelassen und konnte dann von

einer Gemeinde gewählt werden; der geistliche Oberhirt (Moderator) weihte ihn dann durch Handauflegung zu seinem Amte.

Charakteristisch für die vorreformatorische Periode waldensischer Pädagogik ist der Bericht, den im Jahre 1530 die beiden Abgesandten der Waldenser an Oekolampad und Butzer über die Vorbildung ihrer Geistlichen erstatten (vgl. Herzog a. a. O. S. 340 ff.): „Alle diejenigen, welche unter uns zum Beruf evangelischer Prediger aufgenommen werden, kommen vom Ackerbau oder der Viehzucht her. Sie sind meist 25—30 Jahre alt und gänzlich unwissend. Unter uns werden sie drei oder vier Jahre hindurch, doch nur in zwei oder drei Wintermonaten, geprüft, ob sie anständige Sitten haben. In diesen Monaten lehrt man sie buchstabieren und lesen und den ganzen Matthäus und Johannes auswendig lernen, ebenso alle kanonischen (d. h. katholischen) Briefe und einen guten Teil der Briefe Pauli. Darauf werden die Aufzunehmenden an einen gewissen Ort geführt, wo einige von unsern Weibern, welche wir Schwestern nennen, ihr Leben in der Jungfrauschaft führen. An diesem Ort verweilen die Aufzunehmenden ein oder zwei Jahre lang, meist irdischen Geschäften obliegend. Nach Verfluß dieser Zeit werden die obgenannten Schüler durch das Sakrament der Eucharistie und Handauflegung zum Amt der Priester und der Predigt aufgenommen, und so unterwiesen und gelehrt, werden sie zu zwei und zwei ausgeschickt, um das Evangelium zu verkündigen.“ Die Reformatoren (besonders Butzer und Oekolampad) in ihrer Beantwortung der waldensischen Anfragen finden diese Vorbildung für den geistlichen Beruf nicht ganz genügend: sie bringen auf fleißiges Schriftstudium, empfehlen eine längere Studienzeit der Aspiranten und misbilligen die seltsame Einrichtung, daß dieselben einige Zeit bei unverheirateten Frauenzimmern (einer Art von waldensischen Nonnenklöstern) zubringen, eine Einrichtung, die dann auch von der Reformation an verschwindet.

Dies dürfte alles sein, was die uns vorliegenden Quellen über das Unterrichts- und Erziehungswesen der alten Waldenser darbieten. In nachreformatorischer Zeit trat insofern eine Änderung ein, als jetzt die waldensischen Geistlichen wenigstens größtenteils eine theologische Vorbildung auf reformierten Schulen, Akademieen und Universitäten (besonders in Genf, Lausanne, Basel, Bern 2c.) suchten und genossen. Auch von Schulen in den Waldensergemeinden erhalten wir jetzt Spuren. So bestimmt das Toleranzpatent des Herzogs Karl Emanuel II. vom 14. Februar 1664 ausdrücklich: es solle den Waldensern erlaubt sein, zu Chabas oder an einem anderen Orte eine Schule zu halten und der Herzog sei bereit, dieselbe auf eigene Kosten zu unterhalten; nur dürfe der Rektor derselben nichts wider die katholische Religion lehren (s. Léger II, S. 307 ff.; Bender S. 253).

Während der Verfolgungszeiten des 17. Jahrhunderts war natürlich an eine geordnete Entwickelung des waldensischen Schulwesens nicht zu denken, — nicht bloß weil es an der nötigen Ruhe und an Geldmitteln fehlte, sondern auch darum, weil der fanatische und bekehrungssüchtige katholische Klerus es vor allem auf Annektierung der waldensischen Kinder abgesehen hatte, um diese durch katholische Taufe und Erziehung für die römische Kirche zu gewinnen. So verordnete das Verfolgungsedikt des Herzogs Viktor Amadeus II. von Savoyen vom 31. Januar 1686 neben der Niederreißung der Kirchen und Austreibung der Pfarrer insbesondere auch die Austreibung der waldensischen Schullehrer, falls sie nicht zur katholischen Religion übertreten wollen, unter Androhung der Todesstrafe und Güterkonfiskation, und verlangte die katholische Erziehung aller Kinder. Durch ein anderes Edikt wurde allen Katholiken erlaubt, Kinder aus den Waldenserthälern zu rauben und sie ins Kloster Pignerol zu bringen, wo sie katholisch erzogen wurden. Erst 1794 verbot eine königliche Verordnung diesen gewaltsamen Kinderraub und befahl die Rückgabe der geraubten Kinder an die Eltern, jedoch mit Ausnahme der freiwillig eingetretenen; aber noch im Jahre

1799 ist eine der Hauptbeschwerden der Waldenser, daß das Kloster Pignerol sich ihrer Kinder bemächtige, um sie im katholischen Glauben zu erziehen.

Erst Napoleon I. gewährte den Waldensern neben der bürgerlichen Gleichstellung mit ihren katholischen Mitgliedern ausdrücklich auch das Recht, neue Schulen zu errichten, wie er überhaupt dem kleinen Waldenservölkchen, so lange er regierte, ein wohlwollendes Interesse bewahrte. Dagegen war es eine der schmählichsten Maßregeln der Restauration des Jahres 1814, daß ein königliches Edikt des zurückgekehrten Viktor Emanuel vom 20. Mai 1814 nicht nur die Gemeinden in der Errichtung neuer Schulen wider beschränkte, sondern auch, unter Berufung auf ein früheres Edikt von 1665, die gewaltsame Wegnahme waldensischer Kinder zum Zweck der Bekehrung wider gestattete (Notice sur l'état actuel des églises Vaudoises, Paris 1822). Doch schaffte die Verwendung der englischen und preußischen Regierung bald wider einige Erleichterung (Edikt vom Februar 1816) und die aus den evangelischen Ländern, besonders Holland, England, Deutschland und der Schweiz, aber auch aus Schweden, Dänemark und sogar Rußland kommenden Geldunterstützungen machten es möglich, neben besserer Dotation der Pfarrstellen, Erbauung von Kirchen und Errichtung eines Hospitals auch an Verbesserung des nach den langen Zeiten der Unterdrückung immer noch sehr darniederliegenden Schulwesens zu denken.

Über den Stand des waldensischen Schul- und Unterrichtswesens in den folgenden Jahrzehnten haben wir Berichte von zwei deutschen Theologen, welche in den Jahren 1832—33 die Waldenserthäler besucht und teils aus eigener Anschauung, teils aus den Synodalprotokollen ihre Informationen geschöpft haben: von dem schweizerischen Pfarrer J. Heinrich Weiß (Die Kirchenverfassung der piemontesischen Waldensergemeinden. Zürich 1844), und von dem Berliner Privatdocenten Ernst Theod. Mayerhoff (Die Waldenser in unsern Tagen. Ein Beitrag zur kirchlichen Statistik. Berlin 1834).

Die Gesamtzahl der Waldenser in den drei Thälern Val de Lucerne, Val de Perouse und Val de St. Martin berechnete sich damals auf etwa 22 000 (neben 5000 Katholiken). Sie waren in 15 Hauptgemeinden eingeteilt, jede mit besonderem Kirchenrat (consistoire) und Gemeinderat. Zum Thal Lucerne gehörten 6 Gemeinden (St. Jean, La Tour, Angrogne, Villar, Bobi, Rora) mit ca. 10 400, zum Thal St. Martin 6 Gemeinden (Pral, Roboret, Macel, Maneille, Ville Sèche, Pomaret) mit ca. 5200, zum Thal Perouse 3 Gemeinden (Pramol, St. Germain, Prarustin) mit ca. 5400 Einwohnern. In jeder dieser 15 Gemeinden befand sich eine Hauptschule oder Parochialschule (école paroissiale), in welcher durchschnittlich 100 Kinder von 5—16 Jahren unterrichtet wurden. Daneben bestanden wegen der Zerstreuung der Ortschaften und der ungangbaren Gebirgswege während der Wintermonate (November bis Mai) noch sogenannte Quartierschulen, deren Lehrer bei kärglicher Besoldung von oft nur 6—11 Thalern noch die sonntägliche Betstunde zu leiten hatten.

Der Unterricht beschränkte sich auf Gesang, Lesen, Schreiben, Rechnen. Unterrichtssprache wie Kirchensprache war vorschriftsmäßig die französische und die wenigen Schulbücher (ein ABCBuch, ein Katechismus von Osterwald und ein Neues Testament) waren in dieser verfaßt, sind neuerdings aber auch ins Italienische übersetzt*). Da

*) Vergleiche das Verzeichnis waldensischer Schul- und Kirchenbücher, zu haben bei der Librairie Bénéch in Torre-Pellice, Piemont, Italia: Livres à l'usage de l'Eglise et des Ecoles Vaudoises. Abécédaire pour les petits Enfants. — Premier livre de lecture pour les Ecoles. — Second livre de lecture pour les Ecoles. — Primo libro di lettura italiano per le Scuole Elementari. — Catéchisme de l'Eglise Evangélique Vaudoise, à l'usage des Cathécumènes. — Recueil de Psaumes et Cantiques à l'usage de l'Eglise Evangélique Vaudoise. — La Liturgie Vaudoise, ou la Manière de célébrer le Culte Divin comme elle est établie dans l'Eglise Vaudoise des Vallées du Piemont. 1 vol. — Ferner: Manuels d'Ecole et Livres de texte, à l'usage du Collége, de l'Ecole Normale et des écoles primaires.

die Volkssprache ein aus Italienisch und Französisch gemischtes Patois ist (vgl. Chabron, Le patois des Alpes, Paris 1877), und da die Lehrer selbst mitunter der französischen Sprache nicht mächtig waren, so kam es vor, daß manche Schüler zur Zeit der Konfirmation die französische Sprache so wenig verstanden, daß die Geistlichen sich genötigt sahen, die nötigsten Religionskenntnisse denselben in dem waldensischen Patois beizubringen, mit Hilfe einer von dem Pfarrer Peter Bert herrührenden waldensischen Evangelienübersetzung (Li sent Evangile de notre Seigneur Gesu Christ, rendù in lengua Waldésa, 1832) und mit Benutzung der noch im Volk fortlebenden altwaldensischen Volksgesänge. Neuerdings tritt, wenigstens in den meisten waldensischen Gemeinden und Schulen, der Gebrauch der italienischen Sprache an die Stelle des waldensischen Patois.

Schulzwang findet nicht statt; die Schulzeit ist in den verschiedenen Gemeinden bei der Verschiedenheit der Erwerbsquellen sehr verschieden.

Die Schulaufsicht liegt in der Hand des Konsistoriums, d. h. des Gemeindekirchenrats, der aus dem Pfarrer als Präsidenten und einer Anzahl von auf Lebenszeit gewählten Ältesten besteht. Der Pfarrer ist verpflichtet, wenigstens einmal monatlich mit einem Kirchenältesten die Schule zu besuchen und die Lehrmethode des Schullehrers zu prüfen. Ihre Besoldung (von 3—400 Franken für die Gemeindeschullehrer, von 25—40 Franken für die Quartierschullehrer) erhalten die Lehrer nur ausbezahlt, wenn sie ein vom Konsistorium ausgestelltes Zeugnis vollständiger Pflicherfüllung beibringen. Die Schullehrer werden vom Konsistorium erwählt, oder, wenn dieses sich nicht einigen kann, von der Tafel, d. h. von dem durch die Synode gewählten Moderamen oder Kirchenrat ernannt, dem überhaupt die Oberaufsicht über das ganze Kirchen- und Schulwesen, über Konsistorium, Pfarrer und Schullehrer obliegt. Die Prüfung der Lehramtskandidaten wird im Auftrag der Tafel von einem Geistlichen und Laien vorgenommen, die aber mit dem betreffenden Kandidaten nicht aus demselben Thale sein dürfen. Die gesetzgebende Macht in allen Angelegenheiten der Kirche und Schule liegt (vorbehaltlich der königlichen Bestätigung) in der Hand der Synode, d. h. der regelmäßig alle 5 Jahre sich versammelnden Gesamtrepräsentation aller waldensischen Gemeinden, welche aus sämtlichen angestellten Geistlichen und je zwei Laienabgeordneten aus jeder Gemeinde besteht (das Nähere hierüber bei Weiß, Mayerhof, Bender S. 393).

Neben den Volksschulen erhielten die Waldenser durch eine Stiftung holländischer Protestanten aus Rotterdam und Amsterdam eine Lateinschule (école latine) zu La Tour im Thal Lucerne, in welche die Wolhabenden ihre Söhne schicken. Ihre Einrichtung beruht auf einem von dem holländischen Komitee entworfenen Reglement vom 18. und 19. November 1831, unterzeichnet von dem Sekretär Pastor Maunier. Als Unterrichtsgegenstände sind bezeichnet: Französisch, Latein, Griechisch, Geographie, Religion, Waldenser-Geschichte, allgemeine Geschichte und Mythologie. Der Lateinunterricht soll von den Elementen bis zum fertigen Verstehen von Nepos, Cic. Epist., Livius, Cäsar, Phaedrus, Ovid und Vergil, das Griechische bis zu den leichteren Klassikern geführt werden. Den gesamten Unterricht in fünf Schülerklassen (mit Ausnahme des Gesangsunterrichts) hatte früher ein einziger Rektor zu erteilen, der in Verbindung mit einer von der Tafel ernannten Schulkommission einen jährlichen Bericht über den Zustand der Schule und über den Fleiß, die Fortschritte und Aufführung, Aufnahme und Abgang der Schüler, über Unterrichtsgegenstände ꝛc. an die Tafel und durch diese an die holländische Kommission erstattet, welch letztere zu organischen Veränderungen in der Schuleinrichtung ihre Genehmigung sich vorbehalten hat.

Unabhängig von dieser durch holländische Mildthätigkeit gestifteten Lateinschule entstand 1831 durch englische Geldbeiträge, besonders durch die Bemühungen des Engländers Dr. Gilly, Pfarrer in Nordham, ein sogenanntes Kollege oder Gymnasium. Anfangs bestanden beide Anstalten, die Lateinschule und das Gymnasium, nebeneinander, da gegen die englische Stiftung das Vorurteil herrschte, sie diene den Zwecken

einer methodistischen Propaganda. Später wurden beide zu einer einzigen in La Tour bestehenden Anstalt vereinigt und außerdem zu Pomaret eine Lateinschule errichtet. Auch die anfangs von der sardinischen Regierung geforderte Beschränkung auf eine kleine Schülerzahl (15) ist aufgehoben und der Lehrplan neben den in der früheren Lateinschule schon berücksichtigten Fächern auf Mathematik und die Anfangsgründe der Philosophie und Theologie ausgedehnt worden*).

Für den Unterricht und die Erziehung des weiblichen Geschlechts wurde durch die großartige Mildthätigkeit englischer Freunde Fürsorge getroffen durch Errichtung eigener Mädchenschulen, écoles supérieures de jeunes filles (in La Tour, St. Jean, St. Germain, Ville Sèche und Bobi), worin neben Lesen, Schreiben, Rechnen auch weibliche Handarbeiten gelehrt werden. Um diesen Zweig des Schulwesens hat besonders der englische Oberst John Charles Beckwith sich verdient gemacht, der, nachdem er in der Schlacht bei Waterloo ein Bein verloren, sein Interesse den waldensischen Gemeinden und besonders ihren Schulen zuwandte, 1827 seinen Wohnsitz in den Thälern nahm, ein waldensisches Mädchen heiratete und fast sein ganzes Vermögen wie seine Thätigkeit dem Wole der Waldenser widmete, die er wie seine Familie liebte und die ihn wie ihren Vater ehrten. Nicht weniger als 120 Schulen soll er in den Waldenserthälern gegründet haben, da es seine innigste Überzeugung war, daß es nur ein Mittel gebe zur Widererweckung des waldensischen Volkes wie der ganzen italienischen Nation — die Schule und Jugenderziehung. Oberst Beckwith starb zu Latour den 19. Juli 1862; sein Leben und Wirken hat Pastor Meille beschrieben unter dem Titel Le général Beckwith, sa vie et ses travaux parmi les Vaudois de Piémont, Pignerol und Turin 1872; ein Auszug daraus in englischer Sprache erschien 1879.

*) Der Schulplan des Collége von La Tour für das Jahr 1872—73 ist abgedruckt in der Zeitschrift L'écho des Vallées 1872 Sept. 27. Nr. 39. Danach umfaßt die Lehranstalt 4 Klassen: 1) Classe de philosophie, 2) Classe de rhétorique, 3) Classe de 3. et 4. année, 4) Klasse des ersten und zweiten Schuljahres. Als erster Lehrgegenstand erscheint in sämtlichen Klassen der Religionsunterricht oder wie dieser bezeichnender Weise in dem ganzen waldensischen Schulplan genannt wird: „Bible" und zwar Klasse I. ital. Übersetzung und Erklärung der 8 ersten Kap. des Römerbriefs, Klasse II. étude raisonnée der alttestamentlichen Propheten, Klasse III. Leben Jesu, Klasse IV. biblische Geschichte des Alten Testaments von Saul bis Christus.

Die übrigen Lehrfächer sind für die I. Klasse Philosophie (Encyklopädie, Logik, Psychologie, Geschichte der neueren Philosophie), Naturwissenschaften (Chemie, Mineralogie, Geologie), Mathematik (Stereometrie und Trigonometrie), Geschichte, Italienische, Französische, Lateinische, Griechische Sprache und Litteratur (compositions, traductions, analyses, histoire littéraire): als lateinische Klassiker sind namentlich Horaz und Cicero, als griechische Euripides und Demosthenes bezeichnet. — Für die II. Klasse oder die Rhetorik sind die Fächer wesentlich dieselben; nur erscheint hier statt Philosophie — Archäologie, d. h. griechische und römische Antiquitäten und alte Geographie, speziell von Italien; als naturwissenschaftliches Fach — Zoologie, als mathematisches ebene Geometrie, der Geschichtsunterricht umfaßt alte und speziell griechische Geschichte. Als lateinische Klassiker sind für diese Stufe Sallust und Vergil, als griechische Xenophons Cyrop. und Homers Ilias bezeichnet, als italienische Dante (Hölle und Fegfeuer).

Die dritte Klasse (das dritte und vierte Schuljahr umfassend) giebt dieselben vier Sprachen: Grammatik, Lektüre und Kompositionen, als lateinische Schriftsteller Cäsar und Phädrus, als griechischen Xenophon: lateinische Grammatik von Schulz, griechische von Curtius; ferner Arithmetik, Geographie, Linearzeichnen. Die vierte Klasse (1. und 2. Schuljahr) wesentlich ebenso außerdem aber noch Waldenser-Geschichte und kalligraphische Übungen.

Für sämtliche Zöglinge „autant que faire se pourra": Gesang, Gymnastik, militärische Übungen.

Zu Anfang des Schuljahres (1. Oktober) finden für sämtliche höhere Schulen — Collège, Ecole normale, Ecole supérieure, Ecole de Pomaret Aufnahmeprüfungen statt.

Zu Unterbringung auswärtiger Schüler des Gymnasiums und der Normalschule bestehen Pensionen; auch giebt es Gelegenheit zu Privatunterricht in der deutschen Sprache.

Akademische Bildung suchten diejenigen Waldenser, die sich dem geistlichen Stande oder dem höheren Lehrfache widmen wollten, früher besonders an den beiden schweizerischen Akademieen zu Genf und Lausanne, wo für sie beträchtliche Stipendien gestiftet sind und wo die angehenden Geistlichen früher auch die Ordination erhalten konnten. Im Jahre 1833 wurden auch zu Berlin durch König Friedrich Wilhelm III. von Preußen zwei Freistellen für studierende Waldenser geschaffen. Die Ordination aber sollten die Kandidaten der Theologie nach der im Jahre 1839 durch die Synode zu St. Jean genehmigten Kirchenordnung (La discipline de l'église evangelique des vallées Vaudoises de Piémont) nicht auswärts, sondern in den Thälern selbst erhalten.

Seit 1842 hat der evangelische Verein der Gustav-Adolf-Stiftung, sowie der gleiche Zwecke verfolgende protestantische Hilfsverein in der Schweiz den Waldensern „als den echtevangelischen Vorläufern der Reformation und Schutzverwandten der evangelischen Kirche" reichliche Unterstützungen zugewandt, und zwar vorzugsweise auch zur Hebung des waldensischen Schulwesens, zum Schulhausbau, zur Vermehrung und Erweiterung der Töchterschulen, zur Besserstellung der Lehrer und Prediger u. s. w. (so der Württemb. Hauptverein 1846 ff., der Altenburger 1847 ff., der Hamburger s. Bote des evangel. Gustav-Adolf-Vereins Jahrg. 1848 ff. und die verschiedenen Jahresberichte und Unterstützungsanträge des Leipziger Centralvorstands).

Im Jahre 1848 schlug endlich der leidenden und streitenden Waldenserkirche die Stunde der Befreiung. Wie mit einem Schlag änderte sich ihre ganze Stellung. Neue Aussichten, aber auch neue Aufgaben eröffneten sich insbesondere auch für das waldensische Schulwesen. Am 8. Februar erfolgte die Verkündigung der neuen Konstitution für das sardinische Königreich, wodurch zwar die römisch-katholische Religion als Staatsreligion erklärt, zugleich aber allen anderen Kulten Duldung verheißen wird. Wenige Tage später (17. Februar) ergieng ein königliches Patent zu Gunsten der Waldenser: Zusicherung aller bürgerlichen Rechte, der Kultusfreiheit, insbesondere des Rechts, Schulen außerhalb und innerhalb der Universitäten zu besuchen und akademische Würden zu erlangen.

Mit herzlicher Freude wurde die Erlösung von jahrhundertlangem Druck in den Thälern der Waldenser begrüßt, mit lautem Jubel diese selbst bei dem nationalen Dankfest in Turin den 27. Febr. 1848 gefeiert. „Es leben die waldensischen Brüder! es lebe die Emancipation der Waldenser!" — so hallte es jetzt durch dieselben Straßen Turins, die früher so oft Zeuge gewesen von ihren Martyrien. Die Verwirklichung der verheißenen Freiheiten ließ zwar noch längere Zeit auf sich warten, und mit der neuerlangten Freiheit traten auch ganz neue Aufgaben an die „Thalleute" heran. „Die Evangelisation Italiens" — so hieß von jetzt an das Programm, das sie sich selber stellten und durch dessen Realisierung sie in ihrer Weise mitzuarbeiten suchen an dem großen Werk der geistigen wie politischen Erneuerung des italienischen Volks. Als ein Hauptmitel hierzu erkannten sie die Reform der Erziehung und des Volksunterrichts. Über die ganze Halbinsel hin, ja bis nach Sicilien hinüber wurden jetzt waldensische Gemeinden gegründet, Reiseprediger ausgesandt, Schulen errichtet, die auch den Kindern katholischer Eltern sich öffnen und den staatlichen Anforderungen für den Primärunterricht (vgl. den Artikel Italien Bd. X der ersten Aufl. S. 750 ff.) Genüge zu leisten bemüht sind, die aber doch vorzugsweise das Hauptziel im Auge behalten, mitzuarbeiten an dem Werke der Evangelisation.

Es ist freilich ein harter Boden, den die Waldenser durch ihr Evangelisationswerk und ihre Schulengründungen urbar zu machen suchen, und der Schwierigkeiten und Hindernisse sind es nur allzuviele, die sich dem Fortschritt ihrer Bestrebungen entgegenstellen — Hindernisse, die teils in den Gegenwirkungen der römischen Kurie und des katholischen Klerus, denen jede neue waldensische Kirchen- und Schulengründung ein Gegenstand neuer Verdammung und offener oder geheimer Gegenwirkung ist, teils in dem Indifferentismus und der Unempfänglichkeit der Masse des italienischen Volks,

teils auch in der Uneinigkeit der verschiedenen an der Evangelisation Italiens mitarbeitenden und oft einander entgegenarbeitenden Faktoren ihren Grund haben. Dennoch sind die Waldenser sowol als die übrigen, früher mit ihnen rivalisierenden, seit 1884 aber mit ihnen zu einer einheitlichen „italienisch-evangelischen Konföderation" zusammengeschlossenen „evangelischen Vereine" mit Ernst und Eifer, mit unverzagtem Mut und aushaltender Treue und bei aller Begeisterung doch mit Weisheit und Besonnenheit an die große Aufgabe herangetreten, und trotz aller jener Hindernisse und Gegenwirkungen ist doch, wie die neuesten Berichte melden, ein zwar langsames, aber stetiges und gedeihliches Fortschreiten des waldensischen Evangelisations- und Erziehungswerks in der Gegenwart zu erkennen und von der Zukunft zu hoffen.

In Rom selbst, unter den Augen des Papstes, haben die Waldenser gleich nach der Eroberung der Stadt durch die italienischen Truppen 1870—71, eine Gemeinde und Schule gegründet, die unter Leitung tüchtiger Lehrer bald zu erfreulicher Blüte gelangte: eröffnet mit 6 Schülern ist sie bereits auf mehr als 100 Schüler in drei Schulklassen herangewachsen. In ganz Italien aber zählt 1885—86 die Eglise évangelique Vaudoise 43 Gemeinden (églises), 36 Stationen (stations), 171 Besuchsorte (localités visitées) mit 35 ordinierten Geistlichen und 17 Evangelisten. Sie verteilen sich nach der neuen, ganz Italien umfassenden Organisation der „evangelischen Waldenserkirche in fünf Distrikte: 1) Piemont-Ligurien mit Nizza, 2) Lombardei mit Venetien und der Emilia, 3) Toskana und Sardinien, 4) Rom mit den Marken und Neapel, 5) Kalabrien und die Insel Sicilien.

An Lehranstalten besaßen die Waldenser nach einer aus dem Jahre 1885 stammenden Angabe:

1) ein theologisches Institut (école de théologie) in Florenz, seit 1861 eröffnet, mit 3 Professoren, 16 Studenten, einer ansehnlichen, mehr als 5000 Bände umfassenden Bibliothek;
2) eine Gelehrtenschule mit 7 Professoren und 75 Schülern;
3) eine Lateinschule;
4) eine höhere Töchterschule;
5) ein Waisenhaus, das für 50—60 Kinder Raum hat, in La Torre;
6) eine Industrieschule;
7) 250 Elementarschulen mit 6500 Schulkindern;
8) 170 Sonntagsschulen mit 4500 Schülern.

Einer Vermehrung und weiteren Ausdehnung dieser Anstalten stehen teils die beschränkten Geldmittel, über welche die meist armen Waldensergemeinden zu verfügen haben, teils der Mangel an Lehrkräften im Wege: „Das wachsende Werk fordert wachsende Mittel".

Beiträge zur Unterstützung des waldensischen Evangelisationswerks, Kirchen- und Schulwesens kommen fortwährend fast aus allen evangelischen Ländern in mehr oder minder reichen Beträgen: die reichsten aus England und Schottland, aber auch aus Deutschland, den Niederlanden, Schweden, der Schweiz, Nordamerika. In Deutschland ist es vor allem der evangelische Verein der Gustav-Adolf-Stiftung, sein Centralvorstand und mehrere seiner Hauptvereine (z. B. Düsseldorf, Stuttgart, Halle, Kiel, Speier), die auch neuestens alljährlich das waldensische Schulwesen und Evangelisationswerk mit ihren Gaben unterstützen (s. dessen Jahresberichte und offizielle Unterstützungsauszüge). Außerdem bestehen noch spezielle Vereine zur Unterstützung der Waldenser in Berlin, Stuttgart und a. a. O. Ein sogenanntes italienisches Lutherstipendium für Studierende der Theologie aus der Waldenserkirche und der Chiesa libera ist 1883 aus Anlaß der Lutherfeier gestiftet worden: es hat ein Centralkomitee in Leipzig, Zweigkomitees auf verschiedenen deutschen und außerdeutschen Universitäten und besitzt zur Zeit einen Kapitalfond von 6000 Mark.

Kunde von der Entwickelung und dem neuesten Stand des waldensischen Kirchen-

und Schulwesens geben vor allem die offiziellen in Rom und Florenz erscheinenden Jahresberichte unter dem Titel Relazione annua sulle opere di Evangelisazione in Italia und Eglise Evangelique Vaudoise. Rapport annuel sur l'oeuvre d'évangelisation en Italie; außerdem die zahlreichen neuerdings in Italien erscheinenden evangelischen Zeitschriften, z. B. Echo des Vallées, feuille hebd. consacrée aux interêts de la famille Vaudoise; La buona Novella; Civiltà evangelica; Rivista christiana; Eco della verità etc., sowie die verschiedenen in Deutschland erscheinenden evangelischen Kirchenzeitungen, von denen besonders die Berliner Neue Evangelische Kirchenzeitung, aber auch die Leipziger evangelisch-lutherische Kirchenzeitung und andere die Schicksale und Arbeiten der Waldenser mit Interesse verfolgen und zahlreiche Specialberichte geben.

Quellen und Litteratur für die Geschichte der Waldenser aufzuzählen, ist nicht dieses Ortes. Es genügt hier teils auf die bekannten kirchenhistorischen Werke von Gieseler, Neander, Baur, Hase, Kurz &c. zu verweisen, wo auch weitere Quellen und Litteraturangaben sich finden, teils die wichtigsten neueren Monographieen namhaft zu machen, die besonders mit Untersuchungen über die ältere Geschichte der Waldenser sich beschäftigen. Dahin gehören: Chr. A. Hahn, Geschichte der Waldenser, Stuttgart 1847 (wertvoll durch Mitteilung von Urkunden, aber in den kritischen Fragen unsicher); Bender, Geschichte der Waldenser, Ulm 1850 (mehr populäre Darstellung); J. J. Herzog, De origine et pristino statu Waldensium etc., Halle 1848; Ders., Die romanischen Waldenser, Halle 1853; Dieckhoff, Die Waldenser im Mittelalter, Göttingen 1851; Zezschwitz, Die Katechismen der Waldenser, Erlangen 1863; Palacky, Verhältnisse der Waldenser zu den böhmischen Sekten, Prag 1865; W. Preger, Beiträge zur Geschichte der Waldesier, München 1875; Karl Müller, Die Waldenser und ihre einzelnen Gruppen bis zum Anfang des 14. Jahrhunderts, Gotha 1886. Über ihre neuere Geschichte vgl. Witte, Das Evangelium in Italien 1861; Nitzsch, Die ev. Bewegung in Italien 1862; Witte, Ev. in Italien, Freienwalde 1878; Nielsen, Die Waldenser, Gotha 1880; und den zusammenfassenden, aber keineswegs abschließenden Artikel von Dr. E. Comba in Florenz in der Realencyklopädie für prot. Theol. und Kirche, 2. Aufl., Bd. XVI, 610 ff. Derselbe Gelehrte, Professor der waldensischen Theologenschule in Florenz, hat eine ausführliche Geschichte der Waldenser angekündigt, welche demnächst in italienischer und französischer Sprache erscheinen soll. **Wagenmann.**

Wanderlehrer. Dem Wortlaut nach bezeichnet der Ausdruck den Lehrer, der zur Ausübung seines Lehrerberufs von einem Orte zu einem oder mehreren andern Orten wandern muß im Gegensatz zu dem für eine bestimmte in sich abgegrenzte Schulgemeinde zur Ausübung seines Berufs ordnungmäßig berufenen und in derselben seßhaften Schullehrer. In der That hört man aus früherer Zeit bis in die ersten Decennien des jetzigen Jahrhunderts hinein von „ambulierenden Schulmeistern", unter denen man Ding- oder Reiheschullehrer zu verstehen hat, welche zur Haltung einer Winterschule (s. d. Artikel) gegen freie Beköstigung und sehr geringes Schulgeld gemietet werden mit täglich oder wochenweise wechselndem Reihetisch, Wohnung und Schullokal, im Sommer aber ihre „Reiheschule" (Heppe, Gesch. des D. Volkssch. III, S. 220), „Gangschule" (Encykl. VI, 286), „Wandelschule" (Sächsisches Volksschulgesetz v. 6. Juni 1835 §. 18) wider aufgeben, um irgend eine Hantierung zu treiben oder zu taglöhnern. Man hört ferner von „Laufküstern" im Magdeburgischen, die in Ermangelung von ständigen Küstern von einem Dorfe zum anderen liefen, um die Schulen zu versehen und den Pfarrern sonstige Dienste zu thun (vgl. Heppe a. a. O. III, S. 5). Man könnte auch diejenigen ständigen Lehrer so nennen, welche während der Winterzeit verpflichtet sind, von dem Mutterschulorte aus abwechselnd in die eingeschulten Orte zu gehen, um dort eine Halbtagsschule zu halten, wie das Glatzer Schulreglement von 1801 bei v. Rönne (des Unterrichtswesens des Preuß. Staates I,

S. 128) die Anstellung eines Schuladjuvanten in solchen Fällen verlangt, „da es leichter sei, daß ein einzelner erwachsener Mann einen entfernten Weg mache als viele Schulkinder.“ Auch die Württemberger „Provisoren“ würden auf diesen Namen Anspruch gehabt haben, so lange sie, als aus der Lehre „losgesprochene“ Gesellen des Handwerks im Lande umherzuziehen und kürzere oder längere Zeit da zu bleiben pflegten, wo sie bei einem Schulmeister Arbeit in der Schule fanden: ein Zustand, dem erst durch ein Gen.-Syn.-Reskr. v. 28. Nov. 1798 ein Ende gemacht wurde, welches „dies beständige Wandern von einem Ort und von einer Schule zur anderen“ als für das Schulwesen höchst nachteilig bezeichnete (vgl. Heppe II, S. 161). In solchem Sinne ist das Institut der Wanderlehrer die Frucht eines Schulnotstandes, der aus materiellen Bedrängnissen der Gemeinden herrührt, oder aus dem Mangel an geigneten Lehrkräften, oder aus dem Zunftwesen der Schulmeister. Seitdem aber mit Einführung der Schulpflicht auch die Möglichkeit gegeben sein muß, an einem regelmäßigen, das ganze Jahr hindurch dauernden Unterrichte in der Volksschule teil zu nehmen und zu diesem Ende der kleinste Weiler mit seinen Bewohnern einem bestimmten Schulorganismus einverleibt zu sein pflegt, sind die obigen Kategorieen von Wanderlehrern ziemlich allgemein in Wegfall gekommen. Jetzt bezeichnet man mit diesem Ausdruck diejenigen Lehrer, welche im Dienste der Kirche verpflichtet werden, innerhalb eines bestimmten Kreislaufs auf einer bestimmten Zahl von Unterrichtsstationen einen oder mehrere Tage lang mit der schulpflichtigen Jugend ihrer Konfession Schule zu halten. So ist das Institut der Wanderlehrer eine Schöpfung konfessioneller Bedrängnisse geworden, entstanden aus den Bedürfnissen der christlichen Konfessionen in der Diaspora, sei's, daß denselben der Zutritt zu den Schulen der anderen Konfessionen überhaupt oder infolge fanatischen Treibens wider verwehrt, sei's, daß ihnen der Aufenthalt in denselben durch allerlei Plackereien und durch Proselytenmacherei verleitet oder gar nutzlos gemacht wird; sei's endlich, daß sie auf keine andere Art ihren konfessionellen Religionsunterricht erhalten können. Denn die Zeiten sind vorbei, wo das Kind der konfessionellen Minorität in seinem Katechismus ohne Anstand vom Lehrer überhört wurde, und wo der Lehrer dazu etwa willig wäre, da wird's ihm nicht selten von seinen kirchlichen Vorgesetzten untersagt. Wie ganz anders lauteten doch die Vorschriften in der Schulordnung, welche einst Maria Theresia erließ!

Die Aufgabe der Wanderlehrer ist also zunächst eine kirchlich konfessionelle; insofern haben sie den von den betr. Kindern in der Ortsschule empfangenen Unterricht durch die konfessionelle Religionslehre zu ergänzen oder auch nach dem Geiste ihrer Konfession zu regeln. Die Aufgabe kann aber auch eine ausgedehntere werden dadurch, daß ihnen der gesamte Schulunterricht der betr. Kinder überwiesen werden muß, wie dermalen in Österreich, wo die Evangelischen ihre evangelische Schule nicht aufgeben wollen, weil sie wissen, daß deren Grundsatz und Eigentümlichkeit in der Verwerfung aller Dressur, in der Erziehung zur Freiheit und Selbständigkeit des Urteils selbst in religiösen Dingen besteht und weil sie fürchten, daß die Teilnahme ihrer Kinder an den gesetzlichen Gemeindeschulen der Proselytenmacherei der Katholiken Vorschub leisten möchte.

Da infolge der Freizügigkeit die Mischung der Konfessionen in den einzelnen Ländern immer größere Ausdehnung annimmt, so wird zu der Aussendung von Wanderlehrern immer häufiger gegriffen werden, zumal deren „Sammelschulen“ als Vorläufer stetiger Konfessionsschulen gelten, um welche sich eingestandenermaßen dermalen die Konfessionsgenossen leichter und lieber scharen, als um eine mit viel größeren Opfern zu gründende, für die Schulung der Jugend nicht so wirksame Pfarrei. Die Schulverwaltungen greifen zu diesem Notbehelf und sind dazu überall dort wenn nicht verpflichtet doch geneigt, wo das Princip der Konfessionsschulen in Geltung ist; mehr aber veranlassen die kirchlichen Oberbehörden, wie z. B. der preuß. Oberkirchenrat, die Aussendung von Wanderlehrern und neben ihnen die konfessionellen Vereine,

zumal die beiden bedeutendsten und wirksamsten, der Gustav-Adolf-Verein auf protestantischer, der Bonifacius-Verein auf katholischer Seite. Insbesondere zeugt die von dem Oberkirchenrat geführte Verwaltung der kirchlichen Kollekten, in welchem Umfange und mit welcher Bedeutung deren Erträge zur Besoldung evangelischer Wanderlehrer in der Diaspora verwendet werden. Im preußischen Staatshaushaltsetat ist eine Summe dazu ausgeworfen, ebenso in dem Budget der genannten Vereine, deren Generalberichte nicht müde werden, auf den Segen hinzuweisen, den jene Wanderlehrer stiften. Vgl. z. B. den Bericht über die Hauptversammlung des Gustav-Adolf-Vereins zu Halberstadt 1868 S. 84 über die Anstellung zweier „Reiselehrer" zur Evangelisation der Donauprovinzen rechts und links von der Donau; Bayreuth 1869 S. 84, wo die Dringlichkeit der Einführung der Wanderlehrerschaft in vielen Bezirken der österreichischen evangelischen Diaspora nachgewiesen wird. Und wie die deutschen Reiseprediger durch ihre Sammelgottesdienste, so erfüllen die deutschen Reise- oder Wanderlehrer durch ihre Sammelschulen eine Sendung nicht allein im konfessionellen, sondern auch im civilisatorischen Sinne; sie werden zu Bahnbrechern deutscher Bildung und Sitte, zu Beschützern deutscher Sprache und Volksart, zu Pflegern des Zusammenhanges der weithin Zerstreuten mit dem Heimatlande.

Die Einrichtung der Sammelschulen dieser Wanderlehrer ist folgende: Jeder hat eine bestimmte Zahl von Unterrichtsstationen, an welchen sich aus den umliegenden Ortschaften die Kinder zu einer Sammelschule zusammenfinden. Auf jeder Station verweilt er 1 bis 3 Tage, bis der Kreislauf vollendet ist und das Schulhalten an der ersten Station wider beginnen kann. Für die Zwischenzeit erhalten die Kinder Aufgaben, zu deren Lösung auf die Mitwirkung des elterlichen Hauses, sei's im Abfragen und Überhören des Gelesenen und Gelernten, sei's in Unterweisung im Rechnen und Schreiben u. s. w. gerechnet wird, weshalb jedes Kind seine Aufgaben in ein bestimmtes Buch zu schreiben hat. Auf jeder Station ist ein Schulvorsteher, der für das Schulzimmer u. s. w., auch für Unterkunft und Speisung des Lehrers sorgt und ihm in einem besonderen Tagebuche bescheinigt, wann er gekommen ist und wie lange er unterrichtet hat. Dies Tagebuch wird periodisch dem Pfarrer zur Kenntnis vorgelegt, auch auf Grund desselben bei den Sammelgottesdiensten eine Prüfung mit den Kindern gehalten.

Fragt man nach den Ergebnissen dieser Wanderlehrschulen, so werden dieselben verschieden sein je nach der Aufgabe, die ihnen gestellt, nach der Zeit, die ihnen periodisch gewidmet, nach dem Lehrer, der ihnen vorgesetzt ist, endlich nach der Größe der Schule und der Befähigung der Kinder. Rönne a. a. O. I, S. 317 führt das Zeugnis eines preuß. Provinzialschulkollegiums an, daß die Kinder, welche sonst polnische katholische Schulen besuchen müßten, bei einem dreitägigen Unterricht innerhalb 14 Tagen in Kenntnis der biblischen Geschichte, des Katechismus und im Bibellesen dieselbe Stufe erreicht hätten, wie in den besseren evangelischen Schulen des betr. Regierungsbezirks. Kirsch, Volksschulrecht II, S. 64, weist dabei auf den Segen hin, den die bei dieser Einrichtung unbedingt geforderte engere Verbindung mit dem elterlichen Hause schafft. Ohne diesen würden Einrichtungen, wie sie noch in der bayerischen Oberpfalz bestehen, ganz wirkungslos bleiben; denn dort kommt es vor, daß die evangelischen Kinder durch Unterrichtsbriefe mit je 20 bis 30 Fragen in der Religionslehre unterrichtet und alle Monate bei Gelegenheit eines Sammelgottesdienstes aus der Umgegend zusammengerufen und über die gestellten Brieffragen geprüft und weiter unterrichtet werden. Es zeigt sich auch hier wie überall, daß das mühsam und mit Opfern Erreichte in höherem Werte steht und besser benutzt wird unter Aufbietung aller Kräfte, als das ohne Anforderung von Opfern Dargebotene und mühelos Erreichbare.

C. G. Firnhaber (Schrader).

Wandkarten, s. Landkarten Bd. IV, 155.

Wandtafeln, s. Lehrmittel; Schulgerätschaften Bd. VIII, 924 f.

Wechselseitige Schuleinrichtung. Es war zu Anfang des Jahres 1819, daß der dänische Oberstlieutenant und Generaladjutant von Abrahamson seinem Könige, Friedrich VI., mündlichen Bericht erstattete über die neue in England, Frankreich und der Schweiz und anderen Ländern von ihm beobachtete, damals sehr verbreitete und gerühmte Bell-Lancastersche Schulmethode (s. d. Art.). Er hatte in den Jahren 1815 bis 1818 als Offizier des dänischen Armeecorps die genannten Staaten bereist und sich mit Vorliebe mit den nach Bell und Lancaster eingerichteten Schulen bekannt gemacht. Er war ein begeisterter Anhänger dieses Unterrichtssystems geworden, und zweifelte nicht, daß die Einführung desselben auch in Dänemark sowol die Zwecke des Unterrichtes als auch der Zucht in hohem Grade fördern müßte. Durch die günstige Darstellung der erzielten Ergebnisse wurde in dem für Hebung des Volksschulwesens besonders thätigen Fürsten das Interesse für diese Sache so sehr erregt, daß er den genannten Offizier beauftragte, ohne Verzug eine derartige Schule in Kopenhagen versuchsweise einzurichten. Schon nach vier Wochen (Febr. 1819) wurde sie unter Leitung des v. Abrahamson eröffnet, und der Versuch fiel so befriedigend aus, daß schon im April desselben Jahres eine eigene Kommission zur Prüfung der Methode und Entwerfung eines Plans, wie dieselbe in allen Volksschulen des Landes eingeführt werden könne, von dem Könige niedergesetzt wurde. Die doppelte Sprache des Reiches machte es jedoch unumgänglich, für die deutschen Schulen der deutschen Herzogtümer Schleswig-Holstein eine eigene Kommission hiermit zu beauftragen. Die Wahl dieser letzteren fiel auf den damaligen Major v. Krohn als Vorstand, Pastor Zur Mühlen und Lehrer Eggers in Eckernförde.

Während man sich von seiten der dänischen Kommission begnügte, ganz nach den französischen und englischen Mustern zu arbeiten, d. h. den Bell-Lancasterianismus und seine Lehrmittel für die dänischredenden Provinzen in dänischer Sprache genau nachzuahmen, fanden die von deutschem Geiste getragenen, das Bedürfnis der deutschen Provinzen erwägenden Glieder der deutschen Kommission, als sie sich der Arbeit unterzogen, bald, daß die Grundsätze des gegenseitigen Unterrichts dem deutschen Bildungsideal nicht entsprechen. Die unbedingte Einführung dieser von England und Ostindien, den Ländern der geringsten Schulbildung, ausgegangenen, durch überfüllte Schulen und Mangel an Lehrern abgenötigten Schulmethode in die deutschen Schulen der Herzogtümer zu befürworten, war ihnen unmöglich; sie sahen darin eine Verleugnung der pädagogisch-didaktischen Grundsätze der Neuzeit, ja einen entschiedenen Rückschritt. Es schwebte ihnen ohne Zweifel vor, was ein namhafter Pädagog, Natorp (s. d. Art.), geurteilt hatte: „Ihr Bestes ist unser Schlechtestes, und was von ihren Freunden als vollkommen ausgegeben wird, verwerfen wir als planloses Machwerk, was sie einführen wollen, haben wir schon längst auszurotten gesucht.“ Gleichwol durften und mußten sie ein zwiefaches anerkennen. Einmal, daß auch die schleswig-holsteinschen Schulen der Verbesserung fähig und bedürftig seien, weshalb jeder Fortschritt willkommen zu heißen; sodann, daß im gegenseitigen Unterrichte gewisse in ihrem Werte nicht zu unterschätzende Grundsätze, Einrichtungen und Hilfsmittel in geordnete Anwendung gebracht seien, welche einen wünschenswerten Fortschritt in allweg ermöglichen und bedingen. Der Schluß war also: Wenn diese neue Schuleinrichtung unseren Schulen zum wirklichen Fortschritt werden soll, so muß sie zuvor von ihren Mängeln gereinigt, sie muß dem deutschen Geiste angepaßt werden. Die Kommission trug diese Bedenken dem Könige in einer Denkschrift vor und der König war, trotz der entgegengesetzten Meinung des v. Abrahamson, weitsichtig genug, die Kommission gewähren zu lassen. So entstand ein neuer Plan für Regelung des Unterrichtes in den deutschen Volksschulen, eine Umarbeitung des gegenseitigen Unterrichts, durch welche sowol die richtigen Grundsätze und praktischen Einrichtungen des englischen Systems, als auch die Forderungen der neueren durch Pestalozzi begründeten deutschen Schulwissenschaft und Schulübung zu ihrem Rechte kommen sollten; ein

Versuch, der freilich von Anfang an Gefahr lief, keinem von beiden Teilen gerecht zu werden. Dieser zunächst für die Volksschulen der deutschen Herzogtümer Schleswig-Holstein bestimmten Schuleinrichtung wurde von ihren Erzeugern der Name „wechselseitige Schuleinrichtung" gegeben. Durch königliche Verordnung vom Jahre 1822 wurde verfügt, daß sie „in den Elementarschulen und gemischten (d. i. einklassigen) Volksschulen, wo die Fähigkeit des Lehrers, der Raum und sonstige Lokalumstände es gestatten, eingeführt und angewandt werden solle." Um aber die Lehrer zur Anwendung der wechselseitigen Schuleinrichtung zu befähigen, wurde die Schule des königlichen Militärwaisenhauses zu Eckernförde (genannt Christianspflegehaus) zur Normalschule erhoben, in welcher jeder angehende Lehrer und jeder, der eine Anstellung oder Beförderung wünschte, einen vierzehntägigen Lehrgang mit Erfolg durchgemacht haben mußte. Dem Anstellungsgesuche mußte ein Zeugnis hierüber, von der Eckernförder Kommission ausgestellt, beigelegt werden. Dergleichen Zeugnisse hatten im Jahre 1839 schon 853 Lehrer erhalten, wovon 210 mit der ersten, 57 mit der zweiten, 65 mit der dritten Note.

Zur richtigen Beurteilung der „wechselseitigen Schuleinrichtung" müssen wir auf Lancaster zurückgehen. Die Lancasterschule war ein Versuch, das Problem zu lösen: Wie kann ein einziger Lehrer in den Stand gesetzt werden, unbeschadet des Unterrichtszweckes, einer doppelt, ja vielfach größeren Anzahl Kinder, als man gewöhnlich einem Volksschullehrer übergeben zu können glaubt, gleichzeitigen gemeinsamen Unterricht zu erteilen? Diese Aufgabe wird im Lancasterianismus einfach dadurch gelöst, daß die Schüler selbst die Stelle der fehlenden Lehrer bei ihren Mitschülern vertreten, wodurch der einzige Lehrer sich vervielfältigt. Daher der Name „gegenseitiger Unterricht". Dies ist aber wider nur dadurch möglich, daß aus der Schule eine Unterrichtsfabrik gemacht wird. Der Lehrer ist in dieser Schule der Fabrikaufseher, die Schülerlehrer (Monitoren) sind die Unteraufseher oder unmittelbaren Maschinenarbeiter und die Schüler sind die arbeitenden Maschinen. Von diesem Gesichtspunkte betrachtet hat diese Schuleinrichtung in der That etwas Bestechendes. Alles geht, wenn das Räderwerk aufgezogen, gestellt und gerichtet ist, in größter Ordnung und Genauigkeit seinen regelmäßigen Gang. Der Lehrer auf seinem erhöhten Platze übersieht alles; die Monitoren machen vor und geben auf; die Schüler machen und sprechen pünktlich nach. Ein Pfiff oder Glockenzeichen, die Maschine wird anders gestellt, ein Befehlswort der Monitoren, alle Räder der Maschine bewegen sich wider, alles arbeitet ruhig weiter. Kein Zweifel, die Kinder lernen auch in diesen Schulen lesen, schreiben, rechnen so gut, so sicher, so fertig als in anderen Schulen. Dazu kommt und trägt bei die auf gleiche Weise geregelte Zucht. Hunderte von Kindern sind gleichzeitig unter der Oberleitung eines einzigen Lehrers beschäftigt; alle lernen, keines ist müßig, keines stört den anderen, keines treibt etwas Fremdartiges; ihr Lerngeschäft geht sicher, ununterbrochen und ohne Störung fort. Aber — es ist, genauer angesehen, nur ein glänzender Mechanismus. Die Aufgabe ist gelöst, aber nicht „unbeschadet des Zweckes;" denn dieser ist ebensowol ein formaler als ein materialer. Der Lancastersche Mechanismus kann zwar dem sachlichen Unterrichtszweck genügen, aber nimmermehr dem formalen. Die äußere, materiale Seite des Unterrichts besteht in Beibringung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten, die innere, formale in der freien Entwickelung, Bildung und Stärkung sämtlicher Geisteskräfte. Es giebt Unterrichtsstoffe und Teile, bei welchen mehr die erstere, andere, bei welchen mehr die letztere Seite in Betracht kommt, aber in allem Unterrichte sind beide Seiten zu beachten, und die Tüchtigkeit des Lehrers beurkundet sich eben in der angemessenen durchgängigen Verbindung beider, was man deswegen den bildenden oder erziehenden Unterricht genannt hat. Diese Betrachtung allein schon spricht über den Lancasterianismus das Urteil. Lancaster begnügt sich mit dem sachlichen Ziele, dem leichteren und allein in die Augen fallenden. Und was er bezweckt, das erreicht er durch einen wolgeordneten Mechanismus.

Daß bei ihm diejenigen Unterrichtsfächer, bei welchen der formale Zweck eigentlich die Hauptsache ist, in den Hintergrund, dagegen diejenigen, bei welchen der sachliche Zweck überwiegt (wie bei den Fertigkeiten des Lesens und Schreibens), in den Vordergrund treten, ist eine natürliche Folge dieser Einrichtung. Nicht anders ist es mit der Zucht. Auch sie hat eine äußere und innere Seite oder Aufgabe. Die äußere, pünktliche Ordnung in allem Thun, genaues und ruhiges Zusammenwirken aller, schneller Gehorsam aufs Wort kann durch mechanische Mittel erreicht werden. Sie sind in der militärischen Gewohnheit zu suchen, und Lancaster hat sie mit Geschick auf die Schulordnung angewendet. Allein die deutsche Schulkunde verlangt mehr. Unterricht und Zucht, beides muß als Teil der Erziehung erziehend wirken. Das kann aber durch mechanische Mittel nicht geschehen und ist überhaupt nur einem durchgebildeten Lehrer und Erzieher möglich. Die Lancasterschule verdankt ihren Ruhm dem, was ihre Schwäche ist — dem Mechanismus. Ihre Glanzseite ist ihre Schattenseite.

Indem die Eckernförder Schulkommission sich dies alles klar machte und demgemäß als Grundsatz aufstellte: 1) aller Unterricht muß bildend sein; 2) einen wirklich bildenden Unterricht kann nur ein gebildeter Lehrer erteilen, kein unreifer Schüler; — schien sie damit in einen geraden Gegensatz mit dem Lancasterwesen getreten zu sein, der es unmöglich machen mußte, die neue Schulunterrichtsform auf der Grundlage des gegenseitigen Unterrichts zu entwerfen. Der Gegensatz wurde aber einfach dadurch aufgehoben, daß die Kommission im Unterricht selbst ein zweifaches Element unterschied, nämlich eigentlichen Unterricht und Übung. Indem sie beides trennte, hielt sie den Grundsatz aufrecht, den Unterricht ausschließlich dem Lehrer selbst zuzuteilen; dagegen konnte und wollte sie für die bloßen Übungen von der Lancasterschen Einrichtung den entsprechenden Gebrauch machen. Auf den Ruhm, Hunderte von Schülern unter einem Lehrer gleichzeitig zu vereinigen, mußte sie dabei freilich verzichten, obgleich es auch in den Herzogtümern an Lehrern sehr fehlte. Die Kommission faßte aber die neue Einrichtung nicht sowol als einen durch Lehrermangel gebotenen Notbehelf, sondern als einen von den Regeln der Unterrichtskunst empfohlenen Fortschritt hinsichtlich der zweckmäßigen Beschäftigung einer ganzen Schule durch Trennung des Unterrichts und der Übungen und als die notwendige Ausfüllung einer bis dahin noch unausgefüllten Lücke auf. Der Zweck Lancasters, recht viele Kinder zugleich zu beschäftigen, war ihr von untergeordnetem Werte; sie erhob sich zu der allgemein pädagogischen Forderung, sämtliche Kinder der Schule, sei sie größer oder kleiner, gleichzeitig *zweckmäßig* zu beschäftigen. Es handelte sich in ihren Augen von der zweckmäßigsten Einrichtung der Selbstbeschäftigung der Kinder, nicht von dem eigentlichen Unterricht. Aber in diese Unterscheidung, die man in jeder Schule kennt, sollte planmäßige Ordnung gebracht werden durch die wechselseitige Schuleinrichtung. Die Aufgabe gestaltete sich demnach so: An jedem Unterrichtsgegenstande mußte unterschieden werden, was dem eigentlichen Unterrichte zugehöre und was Sache der bloßen Übung (Einübung) sei, um jenes ausschließlich dem Lehrer zuzuweisen, und dieses von einzelnen Schülern (Gehilfen) in ganz kleinen Abteilungen — ähnlich den Lancasterkreisen — besorgen zu lassen.

Dies ist der Grundgedanke der wechselseitigen Schuleinrichtung. Will man also eine Begriffsbestimmung der wechselseitigen Schuleinrichtung geben, so läßt sie sich so ausdrücken: die wechselseitige Schuleinrichtung ist eine solche Einrichtung der gesamten gleichzeitigen Thätigkeit einer Schule, bei welcher der eine Teil der Schüler in dem, was ihnen durch den unmittelbaren Unterricht des Lehrers zu klarer, innerer Anschauung gebracht worden ist, unter gleichalterigen Gehilfen in kleinen Abteilungen und mit Befolgung einer festen Stufenordnung geübt wird, damit Fertigkeit entstehe, während zur selben Zeit der andere Teil vom Lehrer unmittelbar in den verschiedenen Schulfächern unterrichtet wird, damit gründliche Einsicht bewirkt werde. Die Unterrichts-

methode, wie sie der Lehrer bei seinem Unterrichte nach allgemeinen Grundsätzen zu befolgen hat, blieb dabei unberührt, weswegen die Kommission recht hatte, die Benennung „gegenseitiger Unterricht“ als ungenau und misverständlich zurückzuweisen und in „wechselseitige Schuleinrichtung“ zu verändern. Der Vorteil dieser Trennung der Übungen von dem eigentlichen Unterrichte und der Teilung des Schulgeschäftes zwischen Lehrer und Schülergehilfen sollte darin bestehen, daß der Lehrer immer nur eine Abteilung der Schüler vor sich hat, der er seine Kraft ungeteilt zuwenden kann, während die Selbstthätigkeit der anderen Abteilungen mit Hilfe der Monitoren weit zweckmäßiger und geordneter, als bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung möglich ist, vor sich geht, ohne die Mitwirkung des Lehrers in Anspruch zu nehmen. In der That beruht der praktische Vorteil der wechselseitigen Schuleinrichtung vornehmlich in der geordneten Selbstbeschäftigung der Schüler und gleichzeitiger größerer Sammlung der Lehrerkraft.

Fassen wir zuerst diese Seite der wechselseitigen Schuleinrichtung ins Auge, so enthält sie die Aufgabe: 1) in den Unterrichtsgegenständen die Übungselemente vom eigentlichen Unterrichtsstoffe zu scheiden; 2) den Übungsstoff in eine angemessene Anzahl kleiner sich streng aneinander reihender Übungsstufen zu zerlegen und mit dem Unterrichte in Einklang zu setzen. Demgemäß entwarf die Kommission für die Normalschule in Eckernförde Tabellen oder Vorlegeblätter, 66 für die Leseübungen, 70 für die Schreibübungen und 100 für die Rechenübungen, ohne jedoch tüchtige Lehrer in ihrer Freiheit beschränken zu wollen, in ihren Schulen nach den besonderen Verhältnissen sich einer anderen Einteilung des Stoffs auf mehr oder weniger Tabellen zu bedienen. Es springt in die Augen, daß gerade diese Lehrfächer am meisten Übungsstoff enthalten und am meisten Übungszeit erfordern. Indessen bieten auch die übrigen Fächer mehr oder weniger Stoff zur Übung dar, z. B. im Religionsunterrichte das Abhören und Widerholen der gelernten Sprüche und Lieder, in den Realfächern (Geographie, Geschichte, Naturgeschichte) die Einprägung der Länder, Berge, Meere, Flüsse, Städte auf der Karte, der Jahreszahlen der Geschichte u. a. Jedoch ist man in der Normalschule mit der Anwendung der wechselseitigen Schuleinrichtung nicht so weit gegangen. Man hat sich begnügt, die Fertigkeiten des Lesens, Schönschreibens, Zeichnens und des Kopf- und Tafelrechnens in den Übungsabteilungen mittelst der Gehilfen zu betreiben. Schreiber dieses wohnte zwar auch einmal in einem großen Musiksaale daselbst einer Unterrichts- (Übungs-)stunde in den verschiedensten musikalischen Instrumenten nach wechselseitiger Schuleinrichtung, d. h. in gleichzeitiger, voneinander unabhängiger Übung ganz kleiner Abteilungen durch geübtere Schüler unter Aufsicht des Musiklehrers bei. Aber das gehörte nicht in den Kreis der Normalschule, und war wol nur ein allerdings sehr eigentümlicher Versuch, zu zeigen, daß der einzelne Musizierende (auch der Zuhörer) sein Ohr gegen alle anderen Töne außer denjenigen, die er selbst oder sein Nebenmann hervorbringt, abzusperren vermag.

Auch die Zahl der Übungsstufen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände konnte verschieden festgestellt werden. Die Kommission nahm für das Lesen 15, für das Schreiben 10, für das Rechnen in der Elementarklasse 13 Stufen an, während von dem Elementarlehrer Tiedemann in der Stadtschule zu Eckernförde die Leseübungen in 13 Hauptstufen mit 28 Nebenstufen, die Schreibübungen in 9 Hauptstufen mit 34 Nebenstufen, das Kopf- und Tafelrechnen in 10 Hauptstufen mit 36 Nebenstufen eingeteilt worden sind. Die Hauptstufen mögen hier stehen. A. Lesen. 1) Grundlaute; 2) Mitlaute; a) geordnet nach den Sprachorganen, b) nach ihrer Schriftform, c) nach dem Alphabet; 3) Silben von einem Grundlaut und einem Mitlaut, a) als Auslaut, b) als Anlaut; 4) Wörter von zwei Lauten; 5) Wörter von drei Lauten; 6) Zweisilbige Wörter; 7) Drei- und mehrsilbige Wörter; 8) Dehnungs- und Schärfungszeichen; 9) Wörter mit gehäuften Mitlauten; 10) Das Abteilen der

Wörter in Silben; 11) Lesen ganzer Sätze; 12) und 13) Lesen im Buch. B. Schreiben. 1) Übungen des Auges oder Legen der Punkte, Linien, Winkel und Figuren mit kleinen Steinen; 2) Zeichnen der Punkte, Linien, Winkel und Figuren; 3) Das kleine Alphabet der deutschen Kurrentschrift nach ihren Bestandteilen zusammengesetzt; 4) Silben und zweisilbige Wörter; 5) Wörter mit großen Anfangsbuchstaben; 6) Kleine Sätze; 7) Längere Sätze; 8) Sittenregeln, Sprüchwörter und Sätze religiösen Inhalts; 9) Lateinische Schrift. C. Rechnen. I. Das bloß mündliche Rechnen: 1) Die Zahlen von 1—10; 2) Von 1—100; 3) Leichtes Addieren und Subtrahieren; 4) Leichtes Multiplizieren und Dividieren; 5) Alle vier Grundrechnungsarten in etwas schwereren Aufgaben. II. Das schriftliche Rechnen. 1) Die Einer; a) Übung im Zifferschreiben, b) Leichtes Addieren, c) Leichtes Subtrahieren; 2) Zehner: a) Addieren, b) Subtrahieren; 3) Erste Vierspeciesklasse; 4) Zweite Vierspeciesklasse; 5) Dritte Vierspeciesklasse (Hunderte); 6) Vierte Vierspeciesklasse (Numerieren bis zur Million); 7) Rechnen mit ungleich benannten Zahlen (Maße, Gewichte, Verwandeln von Dingen größere Art in kleinere rc.); 8) Fünfte Vierspeciesklasse; 9) Sechste Vierspeciesklasse; 10) Regel de tri, Aufgaben.

Die Wandtabellen, auf welche der Monitor nur mit einem Stäbchen zu zeigen hat, um seine Abteilung die Übung nach der Reihe vornehmen zu lassen, und die Vorlegeblätter (bei dem Schreiben und Zeichnen) enthalten den sämtlichen Übungsstoff in Fragen, Aufgaben und Lese- und Schreibstoff. Wie aber diese Übungen neben dem eigentlichen Unterrichte hergehen, zeigt folgende Übersicht. In der Normalschule einer Elementarklasse mit zwei Abteilungen werden die Übungen mit dem eigentlichen Unterrichte in folgender Weise verbunden. Während die Unterklasse sich im Schreiben übt, hat die Oberklasse entweder Religionsunterricht oder Denkübungen, oder Geographie. Während der Leseübung der Unterklasse hat die Oberklasse Unterricht im Lesen, Gedächtnisübung, Dänischlesen, Sprachunterricht oder Geographie. Während der Übungen der Unterklasse im Rechnen erhält die Oberklasse Unterricht im Rechnen. Dagegen giebt der Lehrer, während sich die Oberklasse im Schreiben übt, der Unterklasse Unterricht in Formenlehre, Rechtschreiben, moralischen Erzählungen oder Denkübungen; während die Oberklasse Leseübungen hat, wird die Unterklasse im Anschauungsunterricht oder Lesen und Auflösen unterrichtet; und während sich die Oberklasse im Rechnen übt, erhält die Unterklasse Unterricht im Kopf- und Tafelrechnen. Alle diese Ein- und Austeilungen lassen unstreitig viel zu wünschen übrig; es fehlt daher auch in den verschiedenen Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung nicht an großer Manigfaltigkeit.

Eine weitere Aufgabe für die Kommission war die Regelung des Gehilfenwesens. Man gieng dabei von folgenden leitenden Grundsätzen aus: 1) Die Gehilfen müssen regelmäßig und in nicht zu großen Zeiträumen abwechseln. Der Lehrer bestimmt also je für eine halbe Woche (Montag und Donnerstag) die Gehilfen für sämtliche Übungsabteilungen und führt hierüber ein Verzeichnis, das Hilfsprotokoll, in welchem zugleich der Stand und Gang der Schüler hinsichtlich der Übungsstufen, auf welcher sie stehen, verzeichnet wird. 2) Der Gehilfe muß selbst mindestens auf einer 2—3 Stufen höheren Stufe stehen, als diejenige ist, mit der er die Übungen vorzunehmen hat. Zu unterscheiden aber sind Stufen und Abteilungen. Mehrere Abteilungen können auf der gleichen Stufe sich befinden; aber jeder Gehilfe hat nur eine Abteilung von 3—5 Schülern. Sobald ein Schüler die gehörige Fertigkeit einer Stufe erlangt hat, rückt er in eine höhere Stufe, d. i. in eine Abteilung einer höheren Übungsstufe vor. Hierauf beruht ein Hauptvorzug der wechselseitigen Schuleinrichtung, daß nämlich kein Schüler bei einer Übung länger gehalten wird, als bis er sie zur Fertigkeit gebracht hat, aber auch zu keiner neuen übergeht, als bis er die vorhergehende gehörig eingeübt hat. Indessen hat sich in der Eckernförder Normalschule bald auch das Bedürfnis herausgestellt, neben den Gehilfen einen Oberaufseher zu haben, welcher kleine Anstöße und Ungehörig-

leiten, Zwiste zwischen Gehilfen und ihren Übungsschülern und dgl. ausgleichen oder verhüten könnte, ohne den unterrichtenden Lehrer selbst damit zu behelligen. Und da man in dem Eckernförder Waisenhause, zu welchem die Schule gehört, immer einige ältere Zöglinge zurückbehält, die zu Militärmusikern gebildet werden, so konnte man dieses Bedürfnis leicht befriedigen. Ein solcher Aufseher hat, während der Lehrer seine Abteilung unterrichtet, bei den Übungsabteilungen herumzugehen und nachzusehen und etwaigen kleinen Anständen in aller Stille abzuhelfen. Wo man die Mittel zu einer solchen Aufsicht nicht auf andere Weise — etwa durch Schulpräparanden — aufbringen kann, muß eben der Lehrer selbst, während er seine Abteilung unterrichtet, auch die übrigen Abteilungen so weit im Auge behalten, daß er auf ein Zeichen, das der Gehilfe durch Handaufheben macht, demselben zu Hilfe kommt, oder eine Weisung erteilt.

Neben dem erwähnten Hilfsprotokoll besteht noch ein Sittenprotokoll, worin das tägliche Verhalten der Schüler in Hinsicht auf Fleiß und Sittlichkeit verzeichnet wird, um es in den wöchentlichen und halbjährigen Censuren zur Sprache oder Rüge zu bringen, um die Zeugnisse der Schüler darnach fertigen zu können. Ein Tagebuch, das zu den beiden genannten Protokollen die täglichen und stündlichen Angaben liefert, wonach Sitten- und Hilfsprotokoll halbwöchentlich und wöchentlich zu ergänzen sind, ist nur eine Folge, die zwar von der Genauigkeit geboten erscheint, aber die Schreiberei des Lehrers bedeutend vermehrt.

Fassen wir alles zusammen, so ergiebt sich folgendes in betreff des Verhältnisses der Eckernförder Schuleinrichtung zu dem englischen und zu dem deutschen Unterrichtssysteme. Die wechselseitige Schuleinrichtung hält an dem Grundsatze fest, daß der eigentliche, bildende Unterricht in allen Fächern nur vom Lehrer selbst gegeben werden könne und dürfe. Dadurch huldigt sie den Lehren der neueren deutschen Pädagogik. In Übereinstimmung damit verwirft sie eine allzu große Anzahl Schüler, welche gleichzeitig Unterricht von demselben Lehrer zu empfangen haben. Dadurch tritt sie in Gegensatz mit dem Systeme des „gegenseitigen Unterrichts“. Sie will kein Notbehelf sein, weder gegen den Mangel an Lehrern, noch gegen die Armut der Schüler. Dagegen nimmt sie gerne die kleinen Schülerabteilungen des Lancasterianismus an, macht sie sogar noch kleiner und stellt sie unter die Aufsicht und Leitung von Gehilfen (Monitoren), die nur um wenige Stufen ihren Mitschülern voraus sind und nur für den Zweck der Einübung von Fertigkeiten, die mechanische Widerholung und Einprägung in das Gedächtnis erfordern und vom Lehrer zuvor im Unterrichte gehörig erklärt und aufgeklärt worden sind. Gleichermaßen bedient sie sich zu diesem Zwecke und zur Erhaltung der Ordnung der Lancasterschen Hilfsmittel (Tabellen, Protokolle) und der militärischen Befehlsworte, ohne jedoch die dem deutschen Geiste widerstrebenden Zuchtmittel mit in Kauf zu nehmen. Dagegen verpflichtet sie den Lehrer, in dem Unterrichte, den er selbst giebt, allen Forderungen eines warhaft bildenden Unterrichts Rechnung zu tragen, was selbstverständlich auch auf die Abfassung und Abstufung der Übungstabellen und Vorlagen entscheidenden Einfluß üben muß.

Daß die wechselseitige Schuleinrichtung ein geräumiges Schulzimmer, zweckmäßige Schulbänke und gehörigen Raum an den Wänden, wo die Tabellen hängen, erfordere, bedarf kaum ausdrücklicher Erwähnung. Zwischen den Bänken muß überdies ein Durchgang für die Übungsabteilung und den Lehrer frei sein. Der Platz des Lehrers aber muß so gewählt sein, daß sich von ihm aus alle Abteilungen übersehen lassen. Für das Wechseln der Plätze und der Übungen wird das Zeichen mit einem Glöckchen gegeben.

Um ein Bild des Ganzen dieser Einrichtung zu geben, möge eine kurze Schilderung des Herganges an einem Schulvormittage hier seine Stelle finden. Noch vor dem Glockenschlage (8 Uhr) erscheint der Lehrer in der Schule. Der Obergehilfe ist auch schon da und rüstet die nötigen Unterrichtsmittel. Nun treten die Kinder ein

und stellen sich unter ihren an den Wänden je in Entfernung von einem Fuß angebrachten Laufnummern auf. Nachdem ein oder zwei Liederverse von den Kindern gesungen sind, tritt der Lehrer auf den erhöhten Platz vor dem Katheder und ruft einen oder mehrere, bald größere, bald kleinere Schüler auf, das Gebet zu sprechen. Sie sprechen ein auswendig gelerntes kurzes Gebet von ihrem Platze. Der Lehrer: „Erste Abteilung, zur biblischen Geschichte! Die übrigen lesen! Gehilfen an ihren Platz!" Jeder Gehilfe begiebt sich an den Ort, wo seine Übungsklasse ihre Leseübung zu halten hat, dreht die Lesetabelle, welche umgekehrt an der Wand hängt, um, und nimmt den Zeigestab von der Wand herab. Der Lehrer giebt von seinem erhöhten Platze einen zweiten kurzen Befehl, worauf sich alle Abteilungen in Bewegung setzen. Die erste Abteilung nimmt die vorderen Subsellien ein, die übrigen versammeln sich um die Gehilfen. Ist alles am Platze, so befiehlt der Lehrer: „fangt an!" und jede Übungsklasse beginnt ihre Übungen an der Tabelle. Der Lehrer aber nimmt mit seiner Abteilung die biblische Geschichte vor. Der Obergehilfe geht bei den Übungsabteilungen umher, um nachzusehen, ob alles ordentlich fortgehe und etwaige Anstände abzustellen. Hat ein Gehilfe irgend etwas, z. B. eine Klage gegen einen unfolgsamen Schüler vorzubringen, so hebt er nur den Arm in die Höhe; der Obergehilfe hat darauf zu merken und Abhilfe zu bringen. Nur in ganz dringenden Fällen darf der Lehrer selbst — während des Unterrichts — damit behelligt werden. In jeder Übungsklasse wird nur leise gesprochen, damit keine die andere störe und das unvermeidliche Geräusch der Übungen nicht in einen dem Unterrichte hinderlichen Lärm ausarte. Zehn Minuten vor 9 Uhr bricht der Lehrer seinen Unterricht mit der ersten Abteilung ab, um bei den Leseabteilungen nachzusehen, wie weit sie gekommen, und sie zu überhören, ob sie zu einer neuen Tabelle, oder einzelne Schüler in eine höhere Lesestufe übergehen können. Während dieser Zeit lernt die erste Abteilung die Gedächtnisaufgaben. Hierauf befiehlt der Lehrer: „Halt an!" Die Übungsabteilungen hören auf zu lesen und drehen sich gegen den Lehrer um. Die Gehilfen hängen die Zeigestäbe an die Wand und wenden die Tabelle um. Der Obergehilfe hilft überall nach, wo es nötig ist. Der Lehrer auf seinem erhöhten Platze wartet einige Sekunden, bis alles ruhig ist. Dann spricht er: „Zweite Abteilung, Anschauungsunterricht! Die übrigen schreiben!" Die Übungsklassen marschieren an ihre Plätze. Die Unterrichtsabteilung nimmt die vorderen Bänke ein, die Schreibenden reihen sich in die entfernteren. Alles in straffer Ordnung. Der Obergehilfe sorgt für Aufstellung der Schreibtabellen und Austeilung der Federn oder Griffel. Ist alles in Ordnung, so befiehlt der Lehrer: „fangt an!" worauf die Schreibabteilungen schreiben und der Lehrer mit seiner Abteilung den Anschauungsunterricht beginnt. Dies währt ¾ Stunde. In der letzten Viertelstunde giebt der Lehrer seiner Abteilung auf, einige Sätze, einen Denkspruch, Bibelvers u. dgl. aus dem Anschauungsunterrichte auf die Tafel zu schreiben, während er die Schriften der Schreibabteilungen durchsieht. Ist das geschehen, so findet eine kleine Ruhepause statt, worauf zum Rechnen befohlen wird. Auch hiermit wird es auf gleiche Weise gehalten.

Es bleiben noch die von dieser Einrichtung erwarteten Vorteile, sowie die dagegen vorgebrachten Bedenken zu besprechen. Die Vorteile liegen teils in der möglichsten Ausnützung der Schulzeit für eine fortwährende, zweckmäßige Beschäftigung aller Schüler, teils in der ungeteilten Verwendung der Lehrerkraft in demjenigen Teile des Unterrichts, in welchem sie durch keine andere Kraft ersetzt werden kann. Eine Schule, deren Einrichtung es mit sich bringt, daß von 80—100 Schülern verschiedenen Alters und verschiedener Begabung jeder in jedem Augenblicke zweckmäßig beschäftigt, d. h. zur selbstthätigen Beschäftigung mit einer seiner Kraft und Entwickelungsstufe genau entsprechenden Aufgabe angehalten wird, ist offenbar gegen Schulen, in welchen immer ein großer Teil der Schüler müßig oder doch halbmüßig, weil nicht gehörig zur Selbstthätigkeit angeregt dasitzt, im Vorteil. Das ist aber in der wechselseitigen

Schuleinrichtung der Fall. Durch die kleinen genau abgestuften Übungsabteilungen wird es möglich, jedem Schüler den gerade ihm angemessensten Übungsstoff zuzuweisen, ihn immer nur mit möglichst gleichen Mitschülern zusammen zu üben und vorrücken zu lassen, und in unausgesetzter Selbstthätigkeit solange — nicht länger, nicht kürzer — als er es nötig hat, daran zu halten. Kurz, es wird durch die wechselseitige Schuleinrichtung mehr als bei jeder anderen Einrichtung möglich, der Eigenart jedes einzelnen Schülers wenigstens bei dem Einüben der Fertigkeiten vollständig Rechnung zu tragen. Indessen hat auch dieser Vorteil seine Kehrseite. Eine zu große Zersplitterung der Übungsklasse könnte die Schüler nur weiter auseinander bringen, während der Schulzweck fordert, sie möglichst beisammen zu halten, da auch der unmittelbare Unterricht sie zusammenfaßt. Es gilt also jedenfalls, die Ansprüche der einzelnen und der Gesamtheit miteinander zu vereinigen und soviel als möglich in Einklang zu bringen. Doch hören wir hierüber die Stimmen der Pädagogen, die sich seiner Zeit für diese pädagogische Neuerung besonders interessiert haben. Die wechselseitige Schuleinrichtung hat Lobredner und Tadler gefunden. Im Lob und Tadel gieng man zu weit. Das Neue erweckte in wolwollenden Beurteilern weitergehende Erwartungen, welche die Theorie eingab, aber die Erfahrung nicht erfüllte. Die Tadler aber urteilten öfters ohne gehörige Kenntnis der Principien nach dem Eindrucke ungünstiger Beobachtungen und schütteten das Kind mit dem Bade aus. Zu denjenigen Pädagogen, welche die wechselseitige Schuleinrichtung mit Wärme befürworteten, gehört der preußische Schulrat C. C. G. Zerrenner; zu denjenigen, welche sie nachdrücklich bekämpften, der preußische Seminardirektor A. Diesterweg. Zerrenner ließ im Jahre 1832 eine Schrift erscheinen: „Über das Wesen und den Wert der wechselseitigen Schuleinrichtung." Sie war die Frucht eines vierzehntägigen Aufenthaltes in Eckernförde und des Besuches vieler Stadt- und Landschulen in Schleswig-Holstein mit dieser Einrichtung. Dieser Schrift folgte im Jahre 1837 eine zweite zur Verteidigung seines in der ersteren über die wechselseitige Schuleinrichtung abgegebenen Urteils mit dem Titel: „Die wechselseitige Schuleinrichtung nach ihrem inneren und äußeren Werte mit Beziehung auf des Seminardirektors Dr. Diesterweg Urteil über dieselbe." Dieses Urteil hatte Diesterweg im Jahre 1836 in einem Schriftchen: „Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836" veröffentlicht, und sich darin als entschiedener Gegner der wechselseitigen Schuleinrichtung zu erkennen gegeben. Diese Schriften zeigen, wie man von Gönnern und Gegnern in Gunst und Ungunst zu weit gieng. Nach Zerrenner gewährt die wechselseitige Schuleinrichtung sowol in Beziehung auf den Unterrichts- als in Beziehung auf den Erziehungszweck die entschiedensten Vorteile. In ersterer Hinsicht giebt er an und führt aus: 1) „Nur bei der strengen Klassifikation der wechselseitigen Schuleinrichtung kann der Unterricht jedem Kinde ganz angemessen sein." (Hier verwechselt Z. Unterricht und Übung; nur in letzterer Hinsicht ist sein Satz richtig.) 2) „Die Begrenzung, Ordnung und Abstufung des Unterrichts- (soll heißen Übungs-)stoffes zwingt den Lehrer zur Ordnung in seinem Unterrichte, erleichtert dem Inspektor die Verfolgung des Ganges, verhütet das Überschreiten des Zieles." (Ist das nicht bei jedem genau bestimmten und eingehaltenen Lehrplane der Fall?) 3) „Der Lehrer gewinnt mehr Zeit für seinen Unterricht." (Seine Kraft wird aber auch unausgesetzter — für ältere Lehrer vielleicht aufreibend — in Anspruch genommen.) 4) „Dem Lehrer wird es leichter, der Abteilung, die er gerade unterrichtet, sich ganz hinzugeben." (Vorausgesetzt, daß er sich auf Monitoren und Gehilfen verlassen kann.) 5) „Nach dem Unterricht tritt sogleich die gehörige Befestigung durch Übung des Gelernten ein." (Für diejenigen, welche mit ihren Übungen auf der Unterrichtsstufe stehen — vgl. weiter unten.) 6) „Die Gehilfen gewinnen durch die Widerholung an Festigkeit und Sicherheit." (Aber sie verlieren Zeit zum Fortschreiten.) 7) „Darin, daß die Kinder genau

sehen, wie sie und andere von Tabelle zu Tabelle vorrücken, und wie weit sie noch vom Ziele sind, liegt ein bedeutender Antrieb zum Fleiß." 8) „Die Hausaufgaben werden großenteils entbehrlich." 9) „Schulversäumnisse kommen weniger vor, weil die Zurückbleibenden den Schaden unmittelbar empfinden, und wenn sie vorkommen, wirken sie weniger nachteilig, weil jedes Kind auf dem ihm angemessenen Posten bleibt." 10) „Ein Lehrer kann viel leichter eine große Anzahl von Schülern zweckmäßig und erfolgreich unterrichten." (Ist die Schule überfüllt, so kann der Lehrer auch mit wechselseitiger Schuleinrichtung nichts Ersprießliches leisten.) 11) „Selbst ein unfähiger Lehrer kann noch etwas leisten." Zerrenner meint, bei einem solchen Lehrer werde freilich die wechselseitige Schuleinrichtung zum Lancasterianismus herabsinken; aber die Maschine schaffe doch das Notdürftigste. Allein damit räumt er ein, daß nur ein fähiger, kräftiger, gewandter Lehrer die wechselseitige Schuleinrichtung ihrem Wesen nach zweckmäßig und mit Erfolg anzuwenden vermag. 12) „Bei der wechselseitigen Schuleinrichtung kann eine Elementarschule ihr Ziel viel weiter hinaussetzen." Nicht geringer sind die Vorteile, welche Zerrenner von der wechselseitigen Schuleinrichtung in Beziehung auf den Erziehungszweck der Schule erwartet. 1) „Sie erleichtert dem Lehrer eine genaue Aufsicht." (Nämlich eine mittelbare, indem er, wie Z. sagt, durch die Gehilfen statt mit zweien, vielleicht mit 30, 40 Augen sieht; aber ob diese 30 Augen — vielmehr Brillen — die zwei Augen des Lehrers ersetzen?) 2) „Der Lehrer lernt alle seine Schüler in ihrer ganzen Eigenart genauer kennen." 3) „Die Schüler werden an feste Ordnung, stete Regelmäßigkeit und festen Gehorsam gewöhnt." (Ist doch auch ohne wechselseitige Schuleinrichtung möglich.) 4) „In den Schülern wird frühe Gemeinsinn und Sinn für Gemeinnützigkeit geweckt." (Nämlich durch den Gehilfen- und Ämterdienst.) 5) „Sie dient zur Charakterbildung." (Wider durch die verschiedenen Ämter, welche die Schüler abwechselnd zu besorgen haben, und die verschiedenen Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern, in welche sie dadurch kommen. Freilich kann dies auch leicht einen verderblichen Einfluß auf den Charakter haben.) 6) „Sie wirkt überhaupt wolthätig auf Sittlichkeit und Sittenbildung der Kinder." (Durch die Humanität der Zuchtmittel in Eckernförde; allein das ist nichts den wechselseitigen Schuleinrichtungen Eigentümliches.) 7) „Durch das Gehilfenwesen wird eine gewisse Gewandtheit, Ordnungssinn und Pünktlichkeit für Geschäfte des Lebens erlangt, namentlich die Fertigkeit, das was sie selbst gelernt haben und verstehen, anderen klar mitzuteilen." 8) „Sie führt zur Ordnung und Reinlichkeit, und ist der Gesundheit und guten Körperhaltung zuträglicher." (Zerrenner meint, durch das Stehen der Kinder vor Anfang der Schule unter ihren Laufnummern an der Wand, wo sie vom Lehrer gemustert werden, und die Abwechslung von Stehen und Bewegen auf Befehl während des Unterrichts.) 9) „Also ist die wechselseitige Schuleinrichtung vorzüglich geeignet, eine Schule, und selbst eine größere Kindermasse, gehörig zu ziehen und die moralische Ausbildung der Jugend zweckmäßig zu befördern."

Ganz anders lautet das Urteil, wenn wir Diesterweg (a. a. O.) hören. Er erkennt an, daß es für die Fortschritte von der außerordentlichsten Wichtigkeit sei, daß nur solche Schüler zusammen unterrichtet werden, welche auf derselben Stufe stehen, wie es in der wechselseitigen Schuleinrichtung in Wirklichkeit der Fall ist. Aber er berechnet, wenn in einer Schule von 60 Kindern für das Lesen etwa 12', für das Rechnen 10, für das Schreiben 6 Abteilungen oder Gruppen von bezw. 5, 6, 10 Schülern gebildet werden, so werde die Zeit, in welcher der einzelne Schüler mit seiner Gruppe im Lesen, Rechnen, Schreiben vom Lehrer selbst unterrichtet wird, auf ein Zwölftel, ein Zehntel, ein Sechstel der diesen Gegenständen überhaupt zugewandten Zeit beschränkt. Also, meint er, sei nur die Wahl zwischen einer Masse von Abteilungen genau abgestuft, meist arbeitend unter Leitung von Schülergehilfen, und wenigen Abteilungen, aber diese um so länger von dem Lehrer selbst unterrichtet.

Letzteres zieht Diesterweg bei weitem vor, muß also das erstere verwerfen. Hierauf war es den Verteidigern der wechselseitigen Schuleinrichtung leicht zu antworten: Deine ganze Berechnung ist falsch; denn sie beruht auf Verwechslung von Unterricht und Übung. In der wechselseitigen Schuleinrichtung ist die ganze Schulzeit und die auf jeden einzelnen Unterrichtsgegenstand zu verwendende Zeit in Unterrichtsstunden und Übungsstunden geteilt. Durch die Übungen unter den Schülergehilfen verlieren die einzelnen Schüler nicht das Geringste des Unterrichts bei dem Lehrer. Denn den Unterricht bekommt jedes Kind ausschließlich von dem Lehrer. Nur die Übungen werden durch Gehilfen vorgenommen. Zum Behufe des Unterrichts aber sind die Schüler nicht in 12, 10, 6, sondern nur in zwei (höchstens drei) Abteilungen geteilt; jeder Schüler hat also die Hälfte der ganzen Schulzeit Unterricht vom Lehrer selbst, mögen es noch so viele Übungsabteilungen sein, die ja gleichzeitig, nicht nacheinander, geübt werden. Ist es doch bei der gewöhnlichen Einrichtung, wenn die Schule aus zwei Abteilungen besteht, auch so, nur mit dem Unterschiede, daß bei der gewöhnlichen Einrichtung der Lehrer auch das Geschäft des Übens selbst zu übernehmen genötigt ist, dann aber auch selbstverständlich auf den eigentlichen Unterricht weniger Zeit verwenden kann. Doch Diesterweg hat noch andere Bedenken. Das Übertragen der Übungen an Schüler ist ihm überhaupt bedenklich. Er glaubt, daß der Lehrer auch bei den Übungen nicht entbehrt werden könne. „Das bildende Lesen verlange Verständnis; darum müssen überall Fragen nach dem Inhalt eingeschoben werden. Bei dem Rechnen komme alles auf die Einsicht an. Gehe man zu schnell zu Übungen über, so entstehe der alte Rechenmechanismus. Beim Schreibenlernen komme es weniger auf unaufhörliche Übungen, als auf verständige Anleitung zu aufmerksamem Sehen und auf Einflößen von Geschmack am Regelrechten und Schönen an." Hier scheint mir Diesterweg wider zu weit zu gehen. Die Fertigkeit des Lesens, Schreibens, Rechnens beruht unleugbar zum großen Teil auf mechanischer Übung und kann derselben nicht entbehren. Wenn also der Lehrer in seinen Unterrichtsstunden den nicht mechanischen Teil, der Einsicht und verständige Auffassung erfordert, gehörig hervorgehoben hat, so muß doch auch der bloß mechanischen Übung ihr Recht werden. Und zwar gehört viele Übung dazu. Denn die Fertigkeit wird weder schon durch die Einsicht erlangt, noch hält sie gleichen Schritt mit der letzteren. Man kann nun zugeben, daß der Lehrer auch die Übungen noch fruchtbringender machen würde, wenn er sie selbst vornehme; aber das ist in keiner Schule ohne anderweitige Nachteile und Verkürzung des Unterrichts möglich; am wenigsten in überfüllten Schulen. Daher werden sie in den gewöhnlichen Schulen zum Teil in die Selbstübungen zu Hause verwiesen. Sind sie da unter bessere Leitung gestellt? Ein weiteres Bedenken Diesterwegs ist: „Die Kinder müssen, um kein zu großes Geräusch zu machen, in den Übungsstunden sehr leise sprechen. Das hat nachteilige Folgen. Es wird zur Gewohnheit und die Sprachorgane bleiben ungebildet." Die Erfahrung hat dieses Bedenken keineswegs bestätigt. Es giebt Schulen mit wechselseitiger Einrichtung, in welchen die Kinder ganz vernehmlich laut reden. Und wenn Diesterweg hinzufügt: „Was in 6 oder 10 Stunden eingewöhnt ist, wird in der siebenten oder elften Stunde nicht mehr bleibend vernichtet," so beruht das wider auf einer sonderbaren, oben nachgewiesenen Verwechslung. Diese Verwechslung stellt ihm durchaus das Gespenst des vorherrschenden Mechanismus in der wechselseitigen Schuleinrichtung vor. „Das mechanische Üben, sagt er, die vielen Stunden der Selbstbeschäftigung, in welchen es nur aufs Machen ankommt, befestigen die Schüler im mechanischen Wesen. Geistig geweckte Kinder wird man daher weit eher in anderen Schulen zu suchen haben." Auf diese durchaus falsche Voraussetzung gestützt, steht Diesterweg nicht an zu behaupten, der eigentliche Geist einer solchen Schule laufe „auf Üben und Machen, nicht auf Einsehen, Denken und mündlich lebendiges, freies Darstellen hinaus." Mit diesem Urteile wäre freilich, wenn es gegründet wäre, über die ganze Sache der Stab gebrochen.

Allein dieses harte, absprechende Urteil ist nicht gegründet. Vielmehr ist anzunehmen, daß die Kinder, nachdem sie eine Zeit lang ausschließlich mit Einübung des Bekannten beschäftigt worden sind, gerne und mit neuer Kraft sich dem belebenden weiterführenden Unterrichte des Lehrers zuwenden werden.

So wenig Gewicht auf diese Ausstellungen zu legen ist, da sie sichtlich in einer unrichtigen, durch zu kurze, oberflächliche Beobachtung erzeugten Auffassung der Unterrichts- und Übungsabteilungen ihren Grund haben, so bleibt dagegen ein Bedenken übrig, das nicht so leicht zu beseitigen sein dürfte. Da nämlich, wie bemerkt, die ganze Schule nur in zwei, höchstens drei Unterrichtsklassen geteilt ist, jede dieser Unterrichtsklassen aber 4, 5, 6 oder noch mehr Übungsabteilungen, die wenigstens teilweise auf verschiedenen Übungsstufen stehen, in sich begreift, so ist schwer einzusehen, wie der Lehrer, wenn er diese verschiedenen Übungsstufen in seiner Unterrichtsklasse beisammen hat, seinen Unterricht für die ganze Klasse zu einer zweckmäßigen Vorbereitung auf die Übungen machen könne. Es scheint daher eine Täuschung, was oben rühmend angeführt worden ist, daß das vom Lehrer zur Einsicht Gebrachte sogleich durch die nachfolgende Übung eingeprägt und befestigt werde. Der Gang des Unterrichts wird sich vielmehr unter diesen Umständen mehr oder weniger unabhängig von den Übungstufen halten müssen. Durch dieses unvermeidliche Auseinandergehen von Unterricht und Übung verliert aber beides. Denn nur ihre beständige wechselseitige Beziehung aufeinander kann es rechtfertigen, sie überhaupt in der Art zu trennen, wie es in der wechselseitigen Schuleinrichtung geschieht. Nur die innere Verbindung und das gleichmäßige Fortschreiten des Unterrichts und der dazu gehörigen Übungen giebt jenem Verwendbarkeit, Klarheit und festen Halt, diesen die bildende Begründung. Vollständig ist dieses aber bei Zusammenfassung von mehreren verschiedenen Übungsstufen in eine Unterrichtsabteilung nicht wol möglich. Hier liegt also noch eine ungelöste Schwierigkeit.

Die Frage, wie der gleichzeitige Unterricht einer größeren Anzahl von Schülern verschiedenen Alters und oft sehr verschiedener Begabung durch einen Lehrer mit den Grundsätzen eines bildenden Unterrichts und namentlich mit der Forderung, die Schüler in unausgesetzter Selbstthätigkeit zu erhalten, zu vereinigen sei, ist immer noch eine offene. Aber die verschiedenen möglichen Wege sind bereits versucht, zum Teil gebahnt worden, ohne doch zu einem völlig befriedigenden Erfolge zu führen. Bell und Lancaster glaubten die Lösung der Frage in Teilung der Arbeit und Mitwirkung der vorangeschritteneren Schüler zu finden. Gewiß mit Recht. Allein von der Übertreibung der alten Schule (einzelnes Abhören durch den Lehrer bei völliger Unthätigkeit der übrigen) verfielen sie in den geraden Gegensatz (Übertragen des ganzen Unterrichts an die Schüler selbst), wodurch an die Stelle des erziehenden Unterrichts ein mechanisches Thun gesetzt wurde. Die wechselseitige Schuleinrichtung hat diese Verirrung dadurch zu bessern gesucht, daß sie Unterricht und Übung trennte und mit jenem allein den Lehrer, mit diesem ausschließlich die Schüler beauftragte. Aber sie vermag bei der notwendig verschiedenen Teilung der Unterrichts- und Übungsklassen nicht, den inneren und äußeren Zusammenhang und gleichmäßigen Fortschritt von Unterricht und Übung in der Weise herzustellen, daß für jedes Kind auf jeder Stufe der Unterricht die unmittelbare Vorbereitung für die Übung und die Übung die unmittelbare Widerholung des Unterrichts wäre, während doch jeder Unterricht zugleich übend, jede Übung zugleich unterrichtend sein sollte. Es bleibt also vorderhand kein Rat, als eklektisch zu verfahren, d. h. nach den besonderen Verhältnissen der Schule, die durch den Ort, den Schulraum, die Schülerzahl und die Sonderart des Lehrers selbst bedingt sind, das anwendbare Gute von jeder Einrichtung zu wählen und zu benützen, anderes anderen Verhältnissen überlassend.

Schleswig-Holstein hat jedenfalls von der Einführung und entschiedenen Protektion der wechselseitigen Schuleinrichtung nicht zu unterschätzende Vorteile gehabt. Diese

neue Einrichtung wurde Veranlassung zu vielen geräumigeren Schulhausbauten; sie beförderte die Lehrerbildung; sie verminderte die Schulversäumnisse, und sie gab dem Volksschulwesen in den Herzogtümern einen neuen Aufschwung.

Betreffs der Litteratur über unseren Gegenstand wird es genügen, zu den schon erwähnten Schriften von Zerrenner und Diesterweg noch die Titel folgender Schriften zu fügen: „Beleuchtung des Diesterwegschen Urteils über die wechselseitige Schuleinrichtung," von R. J. Rönnenkamp, Pastor in Cosel, Altona 1837 und desselben „Reflexionen und Aphorismen über das Wesen, die Vorzüge, die Vervollkommung und den Fortgang der wechselseitigen Schuleinrichtung in den Herzogtümern Schleswig und Holstein, wider die Gegner dieser Schuleinrichtung." Altona 1840. „Inneres Leben in Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung, von Hartter." (Besonderer Abdruck aus den „Blättern aus Süddeutschland, Jahrgang 1841 und 1842.") G. A. Riecke, „Die wechselseitige Schuleinrichtung und ihre Anwendung in Württemberg." Eßlingen 1846. Roger, „25 Rechentabellen als Hilfsmittel beim Kopfrechnen mit wechselseitiger Schuleinrichtung." Eßlingen 1846.

Riecke †.

Wehrlianstalten. Die Wehrlianstalten oder Wehrlischulen gehören in das große Kapitel der Armenerziehung; sie liefern einen Beitrag zur Lösung der Frage: Wie können die Armen der Erziehung teilhaftig werden, deren sie gleich sehr als Menschen wie als Mitglieder einer menschlichen Gemeinschaft bedürfen? Es ist dies eine Frage, welche man in früheren Zeiten in dieser Allgemeinheit entweder gar nicht aufgeworfen, oder doch nie im Ernste beantwortet und zu lösen versucht hat. Daß dem ganzen Volke, und namentlich den niedersten Volksschichten, eine warhaft menschliche Erziehung not thue, hat man erst dann allgemein erkannt, als man im Mangel an Erziehung einen der Gründe des sittlichen Verderbens der Masse und des leiblichen und geistigen Verfalles des Volkes erkannte. Diese Erkenntnis war in Pestalozzi die treibende Kraft aller seiner Erziehungsbestrebungen, und der Punkt, von dem seine Thätigkeit als Erzieher ihren Ausgang nahm. In seine Fußtapfen trat Fellenberg.

Die Frage ist nun längst gestellt; aber sie wird noch immer verschieden beantwortet. Zwar das Daß ist von allen zugegeben. Kein Pädagog, kein Staat kann die Notwendigkeit der Erziehung aller seiner Angehörigen in Abrede ziehen, niemand bezweifelt mehr die große Wichtigkeit, daß auch die Ärmsten eine ihrer Eigenschaft und Bestimmung als Menschen und Bürger entsprechende Erziehung bekommen; kein Staatswesen kann sich der Pflicht entziehen, Sorge zu tragen, daß keinem seiner Glieder diese Erziehung ganz fehle. Aber das Wie erfährt verschiedene Beantwortungen. Die Wehrlianstalt ist ein Versuch praktischer Beantwortung, ein Versuch, der in dem Lande ihrer Entstehung so viel Anklang und Nachahmung gefunden hat, daß von den über hundert schweizerischen Armenerziehungsanstalten der größere Teil auf den gleichen Grundlagen und nach dem Muster der ersten Wehrlischule gegründet ist, während auch die übrigen alle mehr oder weniger davon angenommen haben. Es ist also ein Versuch, der schon durch seine große Verbreitung im Zeitraume eines halben Jahrhunderts, sowie durch die günstigen Erfolge, welche diese Anstalten aufweisen können, alle Beachtung verdient.

Die Erziehung der Armen, ja nicht bloß einfach armen, sondern in ihrer Armut verlassenen und verwarlosten Kinder in der Gesamtheit hat nicht geringe Schwierigkeiten zu überwinden. Die nächstliegende macht der Kostenpunkt. Wer soll die Kosten tragen? Man kann sie grundsätzlich den bürgerlichen Gemeinden zuweisen; aber in Wirklichkeit fällt diese Armensteuer nicht nur sehr ungleich aus, sondern sie würde auch gerade die ärmsten Gemeinden am meisten und schwersten treffen. Man sagt, wo die Gemeinde ihre Armen nicht zu erziehen vermag, da muß der Staat eintreten. Wol, aber auch der Staat hat nicht über unerschöpfliche Hilfsquellen zu verfügen; er darf jedesfalls seine Angehörigen nicht ohne dringende Not zu schwer mit Abgaben

belasten. Folglich muß er darauf denken, die Erziehung der seiner Sorge zufallenden Armenkinder, freilich unbeschadet des Erziehungszweckes, mit möglichst geringem Kostenaufwande zu bestreiten. Macht man aber geltend, und ich glaube mit Recht, daß wie überhaupt die Ausgleichung der so sehr verschieden verteilten Glücksgüter, mit anderen Worten die Armenunterstützung, so auch die Erziehung der Kinder der Armen vor allem Sache und Werk barmherziger Liebe ist, also die Aufgabe derjenigen, welche die Mittel dazu besitzen, so kann man auch hier der Frage nicht entgehen, wie mit den Gaben der Liebe möglichst vielen Armen geholfen werden könne, d. h. möglichst viele arme, verlassene Kinder erhalten und erzogen werden können?

Sei es nun aber die Gemeinde oder der Staat oder die Privatwolthätigkeit, oder alle drei zusammen, welche die Mittel dazu aufzubringen haben, immer werden zwei Punkte im Auge zu behalten sein: 1) daß womöglich alle Kinder, welche ihre Erziehung, weil ihre Eltern entweder tot, oder zu arm, oder dazu ganz unfähig sind, nicht im elterlichen Hause erhalten können, dieser Wolthat teilhaftig werden; und 2) daß ihnen eine ihren Anlagen und Lebenszwecken angemessene, bis zum Abschluß des eigentlichen Erziehungsalters fortgesetzte Erziehung zuteil werde. Beide Punkte hängen insofern zusammen, als es eben von dem Ziele und den Mitteln der Erziehung zum nicht geringen Teile abhängt, ob alle oder doch möglichst viele der Erziehung bedürftigen Kinder dieser Erziehungswolthat wirklich teilhaftig werden können. Es muß also ein Ziel gesteckt werden, das für alle Zöglinge genügt, zugleich aber ein Weg gefunden werden, der alle ohne allzugroße Schwierigkeit zum Ziele führt. Das zu steckende Ziel zerfällt aber in zwei Teile, in die allgemein menschliche Erziehung und in die Berufsbildung. Selbstverständlich gehen sie weder hintereinander noch nebeneinander her, sondern sie fallen zusammen, so daß die Berufsbildung zugleich zur allgemein menschlichen Erziehung dient und die allgemeine menschliche Erziehung die Berufsbildung überall begründet und unterstützt. Die allgemein menschliche Erziehung braucht hier nicht erörtert zu werden. Sie ist überall die gleiche und ihre Ziele und Wege müssen bei den Kindern der Armen wie bei den Kindern der Reichen und Vornehmen im Auge behalten, wenn schon bei jedem Kinde nach seiner Eigenart (wozu jedoch die Verschiedenheit der bürgerlichen Stellung und des Besitzes nicht gehört) besonders angewendet werden.

Aber die Berufsbildung? allgemeiner: die Erziehung für ihre künftige voraussichtliche äußere Lebensstellung? Hier bieten sich für die Masse der Armen im Volke hauptsächlich zwei Berufsarten dar: die Landwirtschaft und die Gewerbsthätigkeit (Industrie). Beide haben einen so großen Boden und Umfang, daß die Armen, so viele ihrer sein mögen, darin untergebracht werden können. Aber die Landwirtschaft hat vor den Gewerben in Hinsicht auf die Armenerziehung entschiedene Vorzüge. Sie ist allgemeiner und allerorten für jeden einzelnen anwendbar; ein tüchtiger Ackerknecht findet überall, auch in kleineren Gemeinden Unterkunft und Fortkommen. Die Industrie dagegen zieht sich vorzugsweise in die reicheren Gegenden und größeren Städte, und zerfällt in einzelne Zweige, die nicht überall, oft nur in gewissen Fabriken, ausgeübt werden können. Die Beschäftigung mit Landwirtschaft ist ferner der körperlichen Entwickelung, der Bewegung im Freien, der Manigfaltigkeit körperlicher und geistiger Übung förderlicher als die einförmige, ermüdende, meist sitzende Beschäftigung mit einer Gewerbsart im eingeschlossenen Raume. Die gewerbliche Thätigkeit zersplittert sich mehr und mehr in Teilarbeiten, wodurch der einzelne Arbeiter in immer größere Unselbständigkeit und Abhängigkeit vom Kapital und von der Umgebung gerät. Die landwirtschaftlichen Arbeiten bieten endlich weit mehr Verschiedenheit der Arbeit für klein und groß, schwach und stark, und mehr Anlaß und Gelegenheit, mit der Arbeit Belehrung und Zucht zu verbinden. Kurz die Landwirtschaft ist für den Körper erfrischender und stärkender, für den Geist anregender und belehrender, mithin nicht nur für das spätere Leben und Fortkommen der Zöglinge eine vorzüglichere Vor-

bereitung, sondern auch für die ganze Erziehung eine geeignetere, ergiebigere Grundlage. Überdies läßt sie sich mit manchen Industriezweigen in leichter Weise zweckmäßig verbinden. Nur ein Bedenken scheint mir erheblich, daß nämlich der ausschließliche landwirtschaftliche Beruf dem mittellosen Arbeiter weniger Aussicht auf eine selbständige Stellung und eigenen Herd bietet, als ein Handwerk. Dieser Umstand, wie auch die verschiedene körperliche und geistige Befähigung der Kinder muß es ratsam machen, die Landwirtschaft jedenfalls nicht ausschließlich als künftige Berufsthätigkeit dieser Armenkinder ins Auge zu fassen, sondern, soweit es sich naturgemäß machen läßt, auch auf Befähigung zu einem Gewerbe zu reflektieren.

Wir kommen an die Wehrlischulen. Sie sind ein Versuch, die umfassenden Zwecke der Armenkindererziehung vorzugsweise durch Landwirtschaft zu erreichen, mit anderen Worten: sie sind landwirtschaftliche Armenerziehungsanstalten. Als Anstalten stehen sie gegenüber der Einzelunterbringung armer Kinder in Familien; als landwirtschaftliche Anstalten sowohl den auf fabrikmäßige Betreibung dieses oder jenes Gewerbes gegründeten Erziehungshäusern, als auch den Waisen- und Armenhäusern, die, meist in Städten, ohne Landbesitz, sich begnügen, die Kinder zu ernähren, zu unterrichten, mit allerlei Nützlichem zu beschäftigen, um sie schließlich nach ihrer Einsegnung in irgend einer Lehre für einen besonderen Lebensberuf nach dem eigenen Wunsch und den Fähigkeiten des Zöglings unterzubringen. Der Schöpfer der schweizerischen landwirtschaftlichen Armenkindererziehungsanstalten ist Em. Fellenberg (s. den Art.). Die großen staatlichen Umwälzungen, welche von Frankreich aus, wie über alle Nachbarländer, so auch über die Schweiz sich ergossen, und die Masse leiblichen Elendes und sittlicher Verdorbenheit, welche die europäischen Wirren und Erschütterungen teils aufdeckten, teils erzeugten, brachten den von echter Menschenliebe beseelten Mann frühzeitig zu der Überzeugung, daß nur durch gründliche Verbesserung der Erziehung aller Stände, namentlich der ärmsten Klassen, seinem Vaterlande und der Menschheit überhaupt geholfen werden könne, und zu dem Entschlusse, hierzu durch Errichtung von Erziehungsanstalten auf seinem großen Landgute Hofwyl (Wylhof bei Bern) das Seinige beizutragen. „Das System der Hofwyler Anstalten sollte in seiner Vollendung alle der Bildung bedürftigen Altersstufen umfassen, also schon für die Kinderwelt ein angemessener Tummelplatz der Beschäftigung und Entwickelung der noch schlummernden Keime des geistigen Lebens eröffnet werden. Über dieser Kinderschule sollten sich dann die für das vorgerücktere Alter berechneten, nach den Hauptstufen der Gesellschaft geschiedenen Erziehungsanstalten gleichsam wie drei Säulen nebeneinander erheben: 1) für die unteren Stände der Gesellschaft, für die Kinder der Unbemittelten und Armen eine auf Landbau und Technik gegründete Industrie- oder Arbeitsschule; 2) für den Kern des Volkes, die mittleren Stände, eine den Bedürfnissen derselben möglichst entsprechende Realschule; 3) für die Söhne der mit äußeren Glücksgütern besonders ausgestatteten Klassen eine nicht bloß geistige Ausbildung allein, sondern vorzüglich auch sittlich-religiöse Veredelung anstrebende, möglichst umfassende wissenschaftliche Elementar-Erziehungsanstalt. Für alle diese rein pädagogischen Anstalten sollte sich in dem einsichtig betriebenen Landbau ein gemeinsamer Verknüpfungspunkt darstellen, und zwar so, daß nicht nur der Industrieschule für die Armen dort ihr eigentümliches Bildungsfeld angewiesen wäre, sondern daß auch die Kinder der höheren Stände nach Verhältnis des größeren oder kleineren Besitztums, das ihnen künftig zufiele, auf dem Wege der gehobenen Landwirtschaft die Mittel gewinnen lernten, dereinst als Wolthäter für ihre ärmeren Brüder auf eine echt menschenfreundliche, ihrer höheren Gesellschaftsstellung würdige Weise thätig zu sein. Daher mußte neben jenen Erziehungsanstalten zugleich für Aufstellung einer Muster- und Versuchswirtschaft in Verbindung mit den nötigen Werkstätten für Verfertigung und Vervollkommnung der Ackergeräte Sorge getragen, sowie für diejenigen Zöglinge, welche nach vollendeter allgemeiner Bildung den Landbau zum Hauptfach

erwählen wollten, eine vollständig eingerichtete landwirtschaftliche Schule angelegt werden. Den Schlußstein dieser verbundenen Anstalten sollte dann eine Normalschule (Seminar) für Lehrerbildung darstellen, besonders zur Bildung von Volkslehrern, die, begeistert von den in Hofwyl angestrebten Zwecken und durchdrungen von der zu ihrer Erreichung erprobten Methode, nun selbst in ihrem künftigen Lehramte das Segensvolle der Hofwyler Anstalten zu vervielfältigen trachteten." *)

Die Reihe dieser Erziehungsanstalten hätte Fellenberg am liebsten mit der Armenschule eröffnet, denn sie schien ihm am nötigsten und lag seinem Herzen am meisten an. Aber als besonnener Haushalter sah er bald, daß es zweckmäßiger sei, am anderen Ende anzufangen, um die Mittel und den Boden für seine Armenzwecke sich zu sichern. Im Jahre 1808 gründete er die Erziehungs- und Bildungsanstalt für Söhne höherer Stände; sie fand in kurzer Zeit großen Anklang im In- und Auslande und gelangte unter der Mitwirkung ausgezeichneter jugendlicher Lehrkräfte in wenigen Jahren zu hoher Blüte und Berühmtheit. Es war leichter, für diese Anstalt tüchtige Lehrer zu erwerben, als für die Armenschule; doch gelang es Fellenberg auch mit dieser, als sie nun in Angriff genommen wurde, über Erwarten gut. Hier hieng alles von der Persönlichkeit des Lehrers und Erziehers ab. Einem älteren, erfahrenen Manne konnte leicht die erste Liebe und Frische und Selbstverleugnung abgehen, welche doch bei diesem gänzlichen Neubruch unentbehrlich war; einem jungen Anfänger aber die nicht minder unentbehrliche Einsicht, Umsicht und Sicherheit. Mehrere von Fellenberg berufene Lehrer fanden, nach kurzer Probezeit, die Aufgabe zu schwer und zogen sich zurück. Da machte Fellenberg die Bekanntschaft eines Schulmeisters von Eschikofen, Kanton Thurgau, Namens Thomas Wehrli, der an einem von Fellenberg für schweizerische Lehrer in Hofwyl veranstalteten Lehrgange teilgenommen hatte. Er glaubte ihn für die Stelle des Armenerziehers geeignet, und bot sie ihm an. Thomas Wehrli aber fühlte sich hierzu zu alt, und schlug ihm dafür seinen noch nicht zwanzigjährigen Sohn Johann Jakob Wehrli (geb. 6. Nov. 1790) vor. Fellenberg beschloß eine Probe zu machen und berief den jungen Wehrli nach Hofwyl. Nach einer Probe von 6 Wochen hatte er sich von seiner Tüchtigkeit überzeugt, und stellte ihn als Lehrer und Erzieher und Arbeitsleiter über 25 Kinder von Hofwyler Taglöhnern an. Das war im Jahre 1810 der Anfang der Armenerziehungsschule, welche mit Recht nach ihm Wehrlischule genannt worden ist, ein Name, der auch allen der Hofwyler Anstalt nachgebildeten Armenerziehungsanstalten in der Schweiz gegeben wird. Indessen erkannte Fellenberg bald, daß er es auf andere Weise angreifen müsse. Die Zahl der Kinder war für den Anfang zu groß, der Untugenden, welche sie mitbrachten, zu viele, und der Einfluß ihrer in der Nähe und auf dem Hofe selbst lebenden Eltern zu hinderlich. Sofort wurden sämtliche Taglöhnerkinder entlassen bis auf eines; dagegen wurden aus benachbarten Dörfern arme und verwarloste oder elternlose Kinder, immer nur eines auf einmal, zu dem ersten aufgenommen, und so die Zahl ganz allmählich vermehrt. Wehrli aber war diesen Kindern Vater und Mutter und Lehrer zugleich; den ganzen Tag über war er bei ihnen und unter ihnen, er stand mit ihnen auf, arbeitete mit ihnen auf dem Felde da, wohin sie Fellenberg schickte, mochte das Geschäft — wie Steinelesen, Unkraut ausjäten — noch so mühsam oder langweilig sein, er aß mit ihnen, ruhte mit ihnen, unterrichtete sie, wenn keine Arbeit zu thun war, und schlief mit ihnen in einem Saale. Kurz, Arbeit und Ruhe, Anstrengung und Erholung, Wohnung und Spiel, Entbehrung und Vergnügen, Nahrung und Kleidung teilte er mit ihnen. Zwei Drittel der Tagesstunden wurde gearbeitet, das dritte Drittel auf Erholung, Essen und Unterricht verwendet. Zu Ende des Jahres 1810 waren 7 Zöglinge aufgenommen aus 6 verschiedenen Kantonen der Schweiz, im Jahre 1811 kam die Zahl

*) S. Theodor Müllers Leben und Wirken in der Schweiz, von K. R. Papst. Teil 2. Aarau 1862. S. 22 f.

schon auf 14 Knaben von 6—14 Jahren. Zwei Jahre später war die Zahl bereits auf 26 Kinder gestiegen, eine Zahl, die sich später auf 40 vermehrte.

Es gehörte die ganze selbstverleugnende Opferwilligkeit Wehrlis dazu, um die Schwierigkeiten zu überwinden, mit welchen die Anstalt namentlich in den ersten Jahren, aber auch später noch zu kämpfen hatte. Bald waren es die Zöglinge, die von einzelnen räudigen Schafen verleitet, dem Lehrer durch Trägheit oder Unbotmäßigkeit und Unlust Schwierigkeiten bereiteten, bald die Bevölkerung, welche auf verleumderische Ausstreuungen Übelgesinnter, als würden die Kinder mit Arbeiten übermäßig angestrengt oder in der Nahrung zu knapp gehalten, hörte und Lärm schlug, bald Fellenberg selbst, der große Forderungen an den Lehrer machte und jeden vorkommenden Fehler streng rügte. Mehrere Male war Wehrli nahe daran, zu zweifeln, ob er der ihm gestellten Aufgabe gewachsen sei, und da sich ihm einträglichere und leichtere Stellen zeigten, so lag die Versuchung nahe, einen anderen Wirkungskreis zu wählen. Doch die Liebe zu der einmal unternommenen Sache, die einerseits zwar viel Verdrießlichkeit und Mühe, andererseits aber doch auch eine große innere Befriedigung und selbst äußere Anerkennung mit sich brachte, und Fellenbergs Zureden erhielten ihn immer wider der Anstalt.

Fellenberg gehörte übrigens nicht zu denjenigen Naturen, die im Verborgenen zu wirken und nur ihrem Hange Gutes zu thun zu genügen suchen. Sobald er sich von dem erfreulichen Fortgange der Anstalt unter Wehrlis Leitung sowol aus den täglichen mündlichen Berichten des letzteren, als auch durch seine eigene Beobachtung überzeugte, so war er auch darauf bedacht, seine Begeisterung für die Sache anderen mitzuteilen und die Teilnahme der pädagogischen Welt für seine Anstalt und den ihr zu Grunde liegenden Gedanken zu erwecken. Schon nach zwanzigmonatlichem Bestehen der Anstalt veröffentlichte er (im Jahre 1811) einen Bericht über die Erfolge derselben. Sein Wunsch war ja überhaupt nicht bloß, einem örtlichen Bedürfnisse abzuhelfen, sondern durch eine nach einem neuen Plane eingerichtete Musteranstalt Veranlassung zu einer durchgreifenden Besserung des Armenerziehungswesens wenigstens in seinem Vaterlande zu geben. Deswegen war ihm auch Pestalozzis Urteil von großem Werte, welcher, als er Wehrli mit seinen Zöglingen auf dem Felde arbeiten sah, freudig gestand, daß er in dieser Wehrlischule die Idee seiner Armenschule verwirklicht sehe.

Im Jahre 1813 wünschte Fellenberg, daß eine Kommission sachkundiger Männer die Anstalt prüfen und ihr Urteil abgeben möge, um, wenn letzteres günstig ausfalle, die Anstalt dem Schutze der höchsten Berner Staatsbehörde zu empfehlen und so gegen menschliche Zufälligkeiten wenigstens so lange zu sichern, bis dieselben Grundsätze der Armenerziehung auch in der übrigen Schweiz Anerkennung und Anwendung gefunden haben würden. Sein Wunsch wurde erfüllt. Die Kommission, aus den angesehensten Vertretern der schweizerischen Kantone bestehend, kam im Herbst 1813 nach Hofwyl und war zwei Tage lang von früh morgens bis abends mit der eingehenden Prüfung der Anstalt beschäftigt. Das Urteil fiel sehr günstig aus und wurde im Jahre 1815 in dem „Berichte über die Armenerziehungsanstalt in Hofwyl im Namen der zur Beaufsichtigung derselben niedergesetzten Kommission, abgefaßt von Dr. A. Rengger, gewesenen Minister des Inneren der helvetischen Repulik“ veröffentlicht. Die Anstalt fieng an, die allgemeine Teilnahme zu erwecken und Fellenberg versäumte nichts, sie rege zu erhalten und zu vermehren. Die genannte Kommission sollte sich von Zeit zu Zeit versammeln, um über das Gedeihen der Anstalt und deren Weiterentwickelung zu beraten und dem Lande Nachricht darüber zu geben. Einzelne Armenfreunde, für Fellenbergs Pläne und Ideen erwärmt, bedachten die Anstalt mit Geschenken und Legaten. Ein Herr A. L. Effinger aus Wildegg war der erste, der 200 Schweizerfranken übersandte, und die Kommission sprach den Wunsch aus, daß dieser erste Beitrag durch weitere Gaben und Vermächtnisse zu einem förmlichen Grundkapitale erhoben werden

möchte. Allein das Jahr 1815, die Zeit der Restauration, ließ die Begeisterung erlahmen; die Kommission kam nicht wider zusammen.

Indessen ließ weder Fellenberg in seinem Eifer, noch Wehrli in seiner Treue nach. Es zeigte sich immer mehr, daß beide gerade diejenigen Eigenschaften besaßen, durch deren Vereinigung und Zusammenwirken allein die wirklich großartige Idee ihre praktische Ausführung erhalten konnte. Fellenberg war der Urheber der schöpferischen Gedanken; aber nur Wehrlis Persönlichkeit konnte sie in der Anstalt durchführen. Nicht als ob Wehrli mit vielen Kenntnissen und großer Erfahrung ausgerüstet nach Hofwyl gekommen wäre; im Gegenteil, der zwanzigjährige Jüngling war in allen Stücken ein Neuling und fühlte die Mangelhaftigkeit seines Wissens und Thuns sehr gut. Aber er vereinigte in sich Fassungskraft, Verstand, Gemüt, Mitteilungsgabe, Beharrlichkeit, Herzenseinfalt und eine unermüdliche Lernbegierde. Er besaß insbesondere die für einen Lehrer der Armenkinder vor allem erforderliche Hingebung und Anspruchslosigkeit. In Hinsicht auf Unterrichtsmethode war er, wie sich nicht anderes erwarten läßt, ein Schüler der pestalozzischen Ideen, welche damals die Welt begeisterten; namentlich hielt er im Unterricht an dem Anschauungsgrundsatz fest. Aber die Verhältnisse, in welchen er sich mit seinen Zöglingen befand, lehrten oder nötigten ihn, ihnen alles auf einfache, praktische Weise deutlich und für sie bildend zu machen. Da der Hauptzweck die Erziehung zur Arbeit war und diese Arbeit auf den ausgedehnten Feldern von Hofwyl, namentlich in den Sommermonaten, den größten und schönsten Teil des Tages in Anspruch nahm, so blieb für die Schulfächer und für ordentliche Lehrstunden im Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprache, Religion wenig Zeit übrig. Daher brachte Wehrli das Mittel des Gelegenheitsunterrichts in umfassende Anwendung. Auf dem Arbeitsfelde, wenn Hände und Füße mit den mechanischen Thätigkeiten des Landbaues beschäftigt waren, erzählte Wehrli, während er selbst mitarbeitete, seinen Kindern belehrende Geschichten, ließ Rechnungsaufgaben auflösen, alles mit ungezwungener Beziehung auf und Anknüpfung an die jeweilige Arbeit, erklärte ihnen die natürlichen Bestandteile des Bodens und der Gesteine, zeigte ihnen den Unterschied von Nutzpflanzen und Unkraut, ihren Nutzen und Schaden, brachte ihnen bei Anlegung von Pflanzenreihen, Absteckung von Pflanzenbeeten u. dgl. die Regeln des Ebenmaßes und der Schönheit, überhaupt der geometrischen Verhältnisse zur Anschauung und Erkenntnis, sprach je nach Gelegenheit von der Natur der Luft, des Wassers, des Regens, des Schnees, von Reif, von Wärme und Sonnenschein, deren Einfluß auf die Gewächse u. dergl. m. Auf diese Weise gelangten die Wehrlikinder nicht nur zu einem reichen Schatze von Kenntnissen gleichsam spielend, eigentlich arbeitend, jedenfalls weit einfacher und unmittelbarer, als es im Schulzimmer möglich gewesen wäre, sondern, was noch höher anzuschlagen ist, sie lernten denkend arbeiten. Durch solche Behandlung wußte Wehrli zugleich seinen Zöglingen die oft mühsamen, langweiligen und höchst einförmigen Arbeiten, wie das Ausjäten des Unkrautes, das Reinigen der Äcker von Steinen und Ähnliches — und Fellenberg wies ihnen oft ganze Tage und Wochen lang keine andere an — nicht nur weniger ermüdend zu machen, sondern sie auch an Ausdauer und Treue im kleinen zu gewöhnen, da sie die Wichtigkeit und Notwendigkeit solcher scheinbar unbedeutender Arbeiten für das Gedeihen des Ganzen aus eigener Erfahrung kennen lernten. Wehrlis Zweck war überhaupt auch bei seinem Unterrichte stets ein erziehender. Er liebte seine Zöglinge wie ein Vater, und pflegte sie wie eine Mutter. Er teilte mit ihnen jede Arbeit, jede Entbehrung. Die heranwachsenden Jünglinge (sie sollten bis zum 18. oder 20. Jahre in der Anstalt bleiben) wurden allmählich seine vertrauten Freunde. Auch der Gesang war ihm ein willkommenes Erziehungsmittel. Jeder Tag wurde mit einer gemeinsamen Selbstprüfung geschlossen unter Andeutungen und Erinnerungen, welche die einzelnen davon betroffenen Zöglinge zur Selbsterkenntnis zu führen geeignet waren, worauf ein Abendgebet die gefaßten guten Vorsätze besiegelte.

Der Ruf der Anstalt drang immer mehr ins Ausland, unter anderem auch nach England. Das berühmte Mitglied des englischen Parlaments, Brougham, besuchte Hofwyl und erstattete 1818 einen ausführlichen Bericht über das, was er dort gefunden hatte, an das britische Parlament (Third Report from the Select Committee on the Education of the Lower Orders. Ordered by the House of Commons to be Printed 3. and 8. June 1818). Infolge hiervon entstanden auch in England Armenschulen mit der Bezeichnung „Wehrlischulen."

Es läßt sich denken, daß man von verschiedenen Seiten versuchte, die zur Ausführung so wesentliche Persönlichkeit Wehrlis für andere Orte zu gewinnen. Allein Wehrli blieb Fellenberg treu und letzterer suchte ihn durch widerholte Erhöhung seines anfangs gar geringen Gehaltes, sowie durch Einräumung von mehr freier Zeit (anfangs hatte er keinen Augenblick für sich frei) und anderen Erleichterungen für die Ablehnung der fremden Anträge zu entschädigen. Dafür wurde die Anstalt immer mehr als Musteranstalt anerkannt, und als Bildungsanstalt für Armenlehrer von Wehrlischulen besucht und benutzt. Schon im Jahre 1815 wirkte Chambrier von Neuenburg, preußischer Gesandter in der Schweiz, für einen jungen 24jährigen Mann, Chabel, zu diesem Zwecke die Aufnahme in die Hofwyler Armenschule aus. Andere Schweizerkantone folgten diesem Beispiele, wozu auch die erschreckende Zunahme der Armut in den Hungerjahren 1816 und 1817 beitrug. Zürich, Genf, Appenzell, Glarus, Basel, später Württemberg, Holland, Lübeck, schickten Jünglinge nach Hofwyl, um dieselben zu Armenlehrern auszubilden. Die Anstalten, welche nach dem Muster von Hofwyl entstanden und nach und nach in großer Anzahl in der Schweiz sich verbreiteten, nahmen je nach Umständen und Bedürfnis bald mehr den Charakter eigentlicher Rettungsanstalten verdorbener, in sittliches Verderben bereits versunkener Kinder, bald den von Erziehungshäusern für arme, verwaiste Kinder aus der arbeitenden Klasse überhaupt an. Im Jahre 1868 zählte man in der Schweiz (nach einer vorliegenden statistischen Übersicht) 40 allgemein landwirtschaftliche Armenerziehungsanstalten (Wehrlischulen), worunter 9 ausschließlich für Knaben, 4 ausschließlich für Mädchen, die übrigen für beide Geschlechter; ferner Rettungsanstalten für jugendliche Verbrecher 9, nämlich 8 für Knaben, 1 für Mädchen. Aber auch diejenigen Armenerziehungsanstalten, welche den Namen Wehrlischulen nicht tragen, haben mehr oder weniger die Grundsätze der Hofwyler Anstalt anzuwenden versucht. Ein Teil hat Industrie und Landwirtschaft verbunden, andere haben bloß gewerbliche Beschäftigung gewählt, noch andere lehnen sich ganz an Fabriken an.

Was die Erziehungsmittel betrifft, mit welchen Wehrli seine so schwierige Aufgabe zu lösen suchte, so bieten sie nichts diesen Schulen ganz Eigentümliches, sondern waren teils die allgemein angewendeten, teils durch die besonderen Verhältnisse angezeigt und ermöglicht. Wehrlis ruhige, gutmütige Natur ließ es nicht leicht zu großer Strenge kommen. Er wirkte viel mehr durch liebreiche Ermahnung und väterliche Überwachung, als durch Strafen. Manches Mittel war auch erst die Frucht bitterer Erfahrungen. So entstand z. B. einst eine Art Meuterei unter den Zöglingen, als deren Urheber ein verdorbener Bursche erkannt wurde, welcher die anderen zur Unzufriedenheit aufzureizen gewußt hatte. Nachdem dieser mit Schimpf und Schande fortgeschickt war, traten sechs der ältesten und besten Zöglinge zusammen und bildeten einen Bund, um Wehrli in seinem Erziehungsgeschäfte zu unterstützen, alles Schlechte, das sie wahrnahmen, in der Wurzel zu ersticken und die Ehre der Anstalt zu wahren. Wehrli nahm gerne die angebotene Hilfe an. Es bildete sich ein Vereinsrat, welchem eine gewisse Aufsicht über Ordnung und Sittlichkeit oblag. Er versammelte sich jede Woche einmal und Wehrli machte dabei den Schreiber. Auf ähnliche Weise wurde zu Beratung und Besorgung der ökonomischen Angelegenheiten ein Haushaltungsrat aus der Mitte der Zöglinge gebildet. „Nun erziehen, ermahnen, belehren

sich die Knaben selbst gegenseitig," schreibt Wehrli in einem Briefe an seinen Vater *).

Dreiundzwanzig Jahre wirkte Wehrli an der Anstalt zu Hofwyl mit seltener Treue und Selbstaufopferung. Die Anstalt nahm immer größere Dimensionen an, so daß sie bis auf 80 Glieder wuchs. Es waren in dieser ganzen Zeit 275 Zöglinge in die Armenschule eingetreten, allein aus dem Kanton Bern 107, aber auch aus allen übrigen Kantonen der Schweiz, mit alleiniger Ausnahme des italienischen Kantons Tessin; ferner vom Ausland aus Hessen 5, aus Frankreich 4, aus England 2, aus Preußen, Holland, Arabien, Koburg je 1. Als Wehrli endlich im Jahre 1833 einem Rufe seines Heimatkantons Thurgau, das neu zu gründende Lehrerseminar in Kreuzlingen (am Bodensee) nach seinen Ideen einzurichten und die Leitung desselben zu übernehmen, folgte, nicht bloß aus Pflichtgefühl gegen sein engeres Vaterland, sondern auch, weil er sich nach einer selbständigeren Stellung sehnte, als die er in Hofwyl einnahm, auch wol, weil er seit seiner Verheiratung im Jahre 1829 auf die Versorgung seiner Familie Bedacht nehmen mußte, da ließ er seine Anstalt in ihrer höchsten Blüte zurück. Nach seinem Abgange schmolz die Zahl der Zöglinge und der Fremden allmählich wider; es vermochte niemand Wehrli zu ersetzen. Aber auch in Kreuzlingen wirkte Wehrli in großem Ansehen und Segen mit echt praktischem Geiste 20 Jahre lang. Als er im Jahre 1853 seine Kräfte schwinden fühlte, bat er um seine Entlassung und zog sich nach Guggenbühl, eine Stunde von Kreuzlingen, zurück; konnte es aber doch nicht lassen, daselbst wider eine kleine Erziehungsanstalt zu gründen, um so zu seiner ersten Liebe zurückzukehren. Er starb indessen schon den 15. März 1855.

In demselben Jahre, da Wehrli Hofwyl verließ, erschienen zwei Schriftchen von ihm im Drucke, welche Proben seiner methodischen Behandlung des Unterrichts, namentlich des naturkundlichen, enthalten. Sie führen die langen Titel: 1) „Zehn Unterhaltungen eines Schulmeisters in der Schulstube oder Andeutungen, auf welchem Wege die Kinder mit ihren ersten Schulpflichten vertraut, und wie ihnen die Schule lieb und ehrwürdig werden müsse; Lehrern und Eltern gewidmet." 2) „Einige naturkundliche Unterhaltungen eines Schullehrers mit der Elementarklasse, oder Winke, wo der Stoff zu naturkundlichen Unterhaltungen herzunehmen, und wie er zum Teil auch sprachförderlich zu verarbeiten sei. Für Schullehrer, Väter und auch für Mütter, die nie Naturkunde studiert haben und doch gerne ihre Kinder auf eine Verstand und Gemüt bildende Weise unterhalten möchten."

Fassen wir nun die der Wehrlianstalt zu Grunde liegenden Hauptgedanken ins Auge, so ergeben sie sich aus folgender Betrachtung. Die Erziehung der armen, verwaisten, verlassenen Kinder beiderlei Geschlechtes muß eine Erziehung zur Arbeit sein; denn darauf beruht die Möglichkeit ihres Lebensunterhaltes. Diese Erziehung zur Arbeit muß aber gleichzeitig und gleichmäßig die Kinder zur vollen, naturgemäßen Entwickelung ihrer Anlagen führen; denn darauf beruht die Würde des menschlichen

*) Was die Benützung der Wehrlischule als Lehrerbildungsanstalt betrifft, so mögen folgende Worte aus dem Mitteilungsblatt für die Freunde der Schulverbesserung im Kanton Bern (Bern 1834) hier stehen: „Aus der großen Zahl der zur Aufnahme angetragenen Kinder wurden vorzugsweise diejenigen angenommen, deren Naturell anzukündigen schien, daß es gelingen dürfte, sie zu vorzüglichen Schulmännern und Erziehern zu bilden. Diese Kinder wurden sodann ganz folgerecht nach dem Volkserziehungssystem von Hofwyl erzogen, indem die landwirtschaftlichen und anderen technischen Arbeiten auch als Erziehungs- und Bildungsmittel für sie in Anspruch genommen wurden. Bei vorgerückterer Bildung traten die dem Lehrerstande gewidmeten Zöglinge, nachdem sie sich im Leben und im Unterricht als dazu geeignet erwiesen hatten, in eine Normalklasse, die zwar ihren Standpunkt in der landwirtschaftlichen Erziehungsanstalt beibehielt, aber ihre Zöglinge zugleich durch wissenschaftlichen Unterricht und durch Übung im Erziehen und Lehren zur weiteren Lösung ihrer Berufsaufgabe vorbereitete. Solcherweise wurden mehrere ausgezeichnete Erzieher und Lehrer für verschiedene Teile des schweizerischen Vaterlandes gebildet".

Daseins und der menschenwürdigen Betreibung der Arbeit. Diese Erziehung darf aber umsoweniger schon in der Mitte abgebrochen werden (wie gewöhnlich geschieht, wo die Zöglinge im 14. Jahre entlassen werden), als diese Kinder kein elterliches Haus haben, das ihnen Aufenthalt und Zuflucht gewähren könnte. Die Anstalt muß sie also bis zu völliger Vollendung der Erziehung (18—20. Jahre) behalten, was auch noch andere wesentliche Vorteile gewährt. Es muß also eine Arbeit gewählt werden, welche allen diesen Bedingungen, namentlich der freien Entwickelung der leiblichen und geistigen Anlagen der Kinder und dem Hinblick auf ihren Unterhalt am meisten und leichtesten entspricht. Eine solche ist in erster Linie der Landbau: kein anderer Beruf bietet eine solche Manigfaltigkeit und Reichhaltigkeit von nützlichen, der Gesundheit zuträglichen Beschäftigungen für jedes Alter und Geschlecht; kein anderer ist so ausgebreitet über das ganze Land und bedarf und ernährt so viele Hände; kein anderer steht auch mit vielen anderen Berufsarten in so vielfacher Wechselbeziehung, wodurch selbst der Übergang zu anderen Beschäftigungen dem geschickten Landbauer ermöglicht wird; kein anderer giebt (wie Wehrli sagt) „so viel Stoff und Gelegenheit zum Vergleichen und Unterscheiden, zu vielseitigen Ansichten, scharfen Beobachtungen, Verbindungen, Trennungen, Schlüssen, so viel Gelegenheit zum Dank, zur Liebe und Verehrung des Allvaters und zur Veredelung des Gemütes." Kein anderer Beruf erleichtert so sehr, die Zöglinge bis in das Alter höherer Reife, da man sie mit voller Beruhigung entlassen kann, im Erziehungshause zu behalten und als Miterzieher und Lehrer der Jüngeren zu benutzen. Kein anderer Beruf endlich giebt den Kindern so sehr das Bewußtsein, daß sie sich selbst und dem ganzen Hause durch ihrer Hände Arbeit die Mittel zu einem gesicherten Lebensunterhalt, das tägliche Brot, verschaffen. In all diesen Hinsichten hat der landwirtschaftliche Betrieb den entschiedenen Vorzug vor gewerblichen, fabrikmäßig betriebenen Arbeitszweigen, die doch allein außer dem Landbau bei der Armenerziehung im größeren Maße in Betracht kommen könnten. Damit ist jedoch die gelegentliche, nebenhergehende Erlernung einzelner mit der Landwirtschaft in naher Beziehung stehender Handwerke von einzelnen dazu besonders befähigten Zöglingen nicht ausgeschlossen.

Soll aber der letzte Zweck der Fellenbergschen Armenerziehungsanstalten, die Wolthat der Erziehung möglichst vielen, ja allen derselben bedürftigen Kindern zukommen zu lassen, erreicht werden, so verdient auch der Kostenpunkt eine besondere Berücksichtigung. Gerade an diesem Punkte scheitert oft das menschenfreundlichste Unternehmen. Weder Armensteuern, wie sie in England üblich sind, noch die ausgiebigste Privatwolthätigkeit, und wären Wolthäter wie Peabody darunter, können zu diesem Ziele führen. Sollen alle erziehungsbedürftigen Kinder in solchen Anstalten untergebracht werden, so müssen sie nichts oder sehr wenig kosten, d. h. sie müssen sich ganz oder doch zum größten Teile selbst erhalten. Dieses Ziel setzte sich Fellenberg vor, und er hoffte es zu erreichen und den Beweis für die Möglichkeit solcher Selbsterhaltung zu liefern, indem er die Anstalt mit seinem größeren Gutsbetriebe der Art in Verbindung setzte, daß den Zöglingen unter Anführung und Leitung ihres Lehrers die tägliche Arbeit auf dem Gute und für die Zwecke des Gutes angewiesen wurde. So bedurfte die Anstalt weder einen eigenen Grund und Boden, von dem sie Pachtzins hätte geben müssen, noch ein Betriebskapital. Die Zöglinge, Wehrli mit eingeschlossen, waren so zu sagen nur Taglöhner, welchen man die Arbeit anwies und bezahlte, dagegen die erhaltene Kost, Wohnung, Kleidung wider abrechnete. Denn Fellenberg hielt eigene pünktliche Rechnung über Einnahmen und Ausgaben der Anstalt. In die erstere Rubrik schrieb er den nach Arbeitstagen und Stunden für jedes Kind nach dessen Alter in den landläufigen Preisen berechneten Arbeitslohn, in die letztere den Betrag der ihnen gereichten Kost, Kleidung, Wohnungsmiete, nebst dem Gehalte des Lehrers und allem sonstigen Aufwande für die Anstalt. Die Abrechnung stellte sich auch so günstig, daß man die Hoffnung hegen konnte, dergleichen Anstalten werden

bei einer gehörigen Anzahl von Zöglingen verschiedenen Alters (von 6—21 Jahren), namentlich wenn einmal zwischen älteren und jüngeren (über und unter 14 Jahren) das rechte Verhältnis eingetreten wäre, sich durch den Ertrag ihrer Händearbeit ganz selbst erhalten können. Dadurch wäre ihr Unterhalt für immer gesichert. Die Möglichkeit dieses Ergebnisses ist zwar schon vielfach angezweifelt, aber doch auch die Unmöglichkeit noch von niemand nachgewiesen worden. Freilich ist auch noch keine Anstalt bekannt worden, die es bis zur Erreichung dieses Zieles gebracht hätte. Man muß also jedesfalls zugeben, daß es nur unter den günstigsten Umständen, auf welche man doch nicht immer rechnen kann, erreicht werden könnte. Aber wenn man auch im allgemeinen auf die Selbsterhaltung der nach Fellenberg eingerichteten Anstalten verzichten muß, so ist doch nicht zu verkennen, daß auf die von Fellenberg versuchte Weise der Kostenaufwand auf das möglich geringste Maß beschränkt wird. Auch wurde es Fellenberg durch die Verbindung der Armenschule mit seiner Gutswirtschaft möglich, stets die den Kräften der Zöglinge, oder auch die ihrem Bildungszwecke angemessensten, oder endlich die für sie einträglichsten Arbeiten auszuwählen.

Dennoch kann diese Einrichtung, wie sie in Hofwyl bestand, nicht als allgemein maßgebend und nachahmungswert betrachtet werden. Denn dergleichen Anstalten könnten nur an Orten entstehen, wo sich ein großes Hofgut befindet, dessen Besitzer oder Pächter die Verpflichtung übernimmt, den Zöglingen der Armenschule jahraus, jahrein eine hinreichende und angemessene Beschäftigung zu geben. Das wäre für den Gutsherrn eine lästige Zugabe und leicht zu fürchten, daß man bei Verwendung der Zöglinge mehr den Vorteil des Gutes, beziehungsweise des Besitzers oder Pächters, als den der Anstalt im Auge behielte. So könnte es kommen, daß die Zöglinge zu den wenigst bildenden Geschäften gebraucht, vielleicht mißbraucht würden, während ihnen viele der übrigen ganz unbekannt blieben. Nur eine Persönlichkeit, wie die Fellenbergs, könnte die volle Berücksichtigung der Erziehungs- und Erhaltungszwecke gewährleisten. Aber eine Einrichtung, welche für alle Orte und Zeiten berechnet ist, darf nie von solchen seltenen Persönlichkeiten abhängig gemacht werden. Es müßte also vielmehr zur Förderung der Anstalt dem Lehrer derselben zustehen, für seine Zöglinge die jedesmalige Arbeit zu wählen und zu bestimmen. Aber wo würde sich das ein Gutsbesitzer oder Gutspächter gefallen lassen? Wo könnte er diese Befugnis einem Dritten einräumen? Da es ferner nicht leicht zu vermeiden wäre, daß die Zöglinge in verschiedene Partieen getrennt, gleichzeitig an verschiedenen Orten Arbeiten zu verrichten hätten, so wäre es dem Lehrer unmöglich, sie stets selbst zu beaufsichtigen und zur Arbeit anzuleiten, dies müßte also irgend einem Knechte oder einer Magd überlassen werden. Wo bliebe da der erziehende Einfluß des mitarbeitenden Lehrers? Und wie leicht würde selbst die Sittlichkeit der Zöglinge unter diesem unvermeidlichen und unbewachten Umgange mit Knechten, Mägden und verschiedenen Taglöhnern Not leiden?

Aus diesen Gründen ist man von dieser Art, die Erhaltung der Anstalt durch Anknüpfung an ein größeres, landwirtschaftliches Anwesen zu sichern, völlig abgekommen, und hat allgemein den anderen, freilich kostspieligeren Weg eingeschlagen, ein eigenes Gut von entsprechendem Umfange für solche Anstalten zu erwerben oder zu pachten, welches möglichst mit eigenen Kräften vom Lehrer mit seinen Zöglingen bebaut und bewirtschaftet wird. Wenn nun freilich von diesen Wehrlischulen noch weniger erwartet werden darf, daß sie sich ohne fremde Unterstützung selbst zu erhalten vermögen, weil sie neben den Lebensmitteln auch noch die Zinsen des Ankaufs- und Betriebskapitals zu bestreiten haben, und weil bei aller Sparsamkeit und Einfachheit der Lebensweise doch eine Menge Ausgaben zum besten der Zöglinge gemacht werden müssen, welche bei dem armen Manne gar nicht vorkommen, so liegt doch so viel auf der Hand, daß solche landwirtschaftliche Armenanstalten die Kosten für die Erziehung eines Kindes, vorausgesetzt, daß die Zöglinge bis in ein reiferes Alter in der Anstalt

bleiben, sehr bedeutend verringern, und schon dies bedeutet so viel als Tausenden von Kindern, die sonst unerzogen bleiben müßten, die ihnen gebürende Erziehung ermöglichen. Würde der Staat oder eine Gemeinde die hinreichende Bodenfläche samt den nötigen Gebäulichkeiten einer solchen Anstalt schenken oder wenigstens zu unverzinslicher Benutzung überlassen, auch das unentbehrliche Inventar anschaffen, so wäre in der That nicht abzusehen, warum die Anstalt, besondere Unglücksfälle abgerechnet, nicht imstande sein sollte, sich aus sich selbst zu erhalten. Aber der Erziehungszweck fordert, daß die Zahl der Zöglinge 20—25 Köpfe nicht übersteige; der Zweck der Selbsterhaltung, daß die Zöglinge wenigstens bis in das 20. Lebensjahr in der Anstalt bleiben und daß zum mindesten ein Dritteil derselben über 14 Jahre alt seien, zwei Bedingungen, die ihre Schwierigkeit haben, weil kleinere Anstalten immer verhältnismäßig kostspieliger sind, auch die weit größere Anzahl von Anstalten die Wahl passender Lehrkräfte und geeigneter Wohnsitze erschweren; die Bedingung des längeren Bleibens aber, um der Anstalt das zu vergüten, was sie an die jüngeren Zöglinge verwenden mußte, leicht Unzufriedenheit in den herangewachsenen Zöglingen erregt, und, wenn auch beim Eintritt in die Anstalt kontraktlich eingegangen, doch oft nicht gehalten wird, und zwar natürlich meistens von denjenigen, deren Arbeit der Anstalt am nützlichsten wäre. Diese Unzufriedenen, die sich in der Wahl einträglicherer Lohnarbeiten verkürzt glauben, zurückzuhalten oder gar etwaige Flüchtlinge mit Zwang zurückzufordern, hat so viel Bedenkliches, daß sich ein Armenerzieher nicht leicht dazu entschließen wird. Alsdann geht aber der gehoffte Gewinn der besseren Arbeitskräfte wider verloren, und läßt man einmal ein Loch in diese Bedingung brechen, so wird sie in kurzem völlig durchlöchert und unhaltbar geworden sein.

Es geht also nicht anders, als auch auf diese, sonst sehr wolthätige und praktisch scheinende Bestimmung der Fellenbergschen Armenanstalten zu verzichten oder wenigstens das Alter auf 16—17 Jahre zu beschränken, damit aber auch die Selbsterhaltung der Anstalt aufzugeben und sich mit dem Erfolge genügen zu lassen, daß diese Anstalten ihren Zöglingen die für sie zweckmäßigste Erziehung mit geringerem Kostenaufwande, als die meisten anders eingerichteten Armenerziehungsanstalten, zu geben vermögen. Daß sie unter diesen Umständen immer noch der Unterstützung der Menschenfreunde, der Beihilfe derjenigen, welchen größere Mittel zu Gebote stehen, zu ihrem Bestehen nicht entbehren können, hat für beide Teile, für Geber und Empfänger, auch sein Gutes und kann ihrem inneren und äußeren Gedeihen förderlich sein, wie es auch eine erfreuliche Thatsache ist, daß es an dieser Hilfe, wo es nötig und angelegt war, noch nie und nirgends gefehlt hat. In den schon berührten schweizerischen, ausschließlich auf Landwirtschaft gegründeten Wehrlischulen (wobei auf ein Kind gewöhnlich 1—2 Juchart Acker à 40 000 Quadratfuß gerechnet wird) befanden sich im Jahre 1868 in 9 Knabenanstalten ca. 300 Zöglinge. Die kleinsten der Anstalten zählten 25, die größten 40 Zöglinge. Die Erziehungskosten berechneten sich auf ein Kind sehr verschieden, von 100—250 Frks. In den 4 Mädchenanstalten befanden sich 150 Zöglinge (25—70), also durchschnittlich mehr als in den Knabenanstalten. Auch ihre Kosten überstiegen die der Knaben, sie betrugen nämlich per Kopf 200—253 Frks. Die Mehrzahl der Anstalten (26) sind gemischte Anstalten, in welchen Knaben und Mädchen, jedoch jene immer in der Mehrheit, aufgenommen werden. Unter diesen giebt es sehr kleine (Anstalten mit nur 16 Zöglingen) und sehr große Anstalten (bis auf 90 Zöglinge). Die Kosten für ein Kind schwanken zwischen 170 und 450 Frks. Von diesen noch zu unterscheiden, aber gleichfalls auf landwirtschaftlichen Betrieb gegründet sind die Rettungsanstalten für jugendliche Verbrecher, deren es in der Schweiz für Knaben 8 giebt mit 260 Zöglingen und eine für Mädchen, in welcher 54 Kinder untergebracht sind. Die Zahl der Knaben in den einzelnen Rettungsanstalten ist sehr verschieden (von 14—54), und die Kosten für einen Knaben belaufen sich auf 212—320 Frks., die eines Mädchens auf 130—140

Frks. Neben allen diesen Anstalten bestehen noch 12 Armenschulen, welche neben den landwirtschaftlichen Beschäftigungen auch gewerbliche betreiben. Noch andere nehmen sich dabei das „Rauhe Haus" bei Hamburg zum Vorbild und teilen ihre Zöglinge in Familien von 12—15 Kindern, wie z. B. die seit November 1867 bestehende Pestalozzianstalt in Schlieren bei Zürich, welche ein Gut von 36 Juchart teils Acker, teils Wiesen, teils Wald und Reben besitzt und bis jetzt (1869) nur aus einer Familie mit 15 Zöglingen besteht.

Seit 1834 werden viele Erziehungsanstalten in ähnlichem Geiste und nach ähnlichen Grundsätzen eingerichtet, auch Pestalozzistiftungen genannt. Wie sich Pestalozzi selbst eine Armenerziehungsanstalt vorgestellt hat, hat er im 4. Band seiner Wochenschrift für Menschenbildung (Aarau 1811) dargelegt. Unterricht mit Arbeit verbunden, damit der Zögling für das Leben brauchbar gemacht werde und zugleich einen Teil seiner Erziehungskosten selbst verdiene, waren auch ihm die leitenden Gedanken. Aber die Industrie trat bei ihm als Grundlage der Arbeit hervor, während sich Fellenberg für die Landwirtschaft entschied und die Arbeit selbst zum Unterrichte erhob.

Zur Litteratur: Unter die landwirtschaftlichen und pädagogischen Anstalten zu Hofwyl, überhaupt zur Zeit J. Fellenbergs findet sich Auskunft in Pictel, Lettre à ses collaborateurs; Paris 1812. Ferner: Darstellung der Armenerziehungsanstalt in Hofwyl. Von ihrem Stifter Emanuel von Fellenberg; Aarau 1813 bei H. R. Sauerländer. Ferner: Rapport sur les établissements de Mr. Fellenberg à Hofwyl; ed. de Pictet, Genève 1817. Ferner: Les Instituts d'Hofwyl, considérés plus particulièrement sous les rapports qui doivent occuper la pensée des hommes, par le Comte de Ville Vieille, Genève 1821. Über die Wehrlischulen im besonderen aber vergleiche man: J. Conrad Zellweger, die schweizerischen Armenschulen nach Fellenbergschen Grundsätzen, ein Beitrag zur Geschichte des schweizerischen Armenwesens; Trogen 1845. Ferner: Leben und Wirken von Joh. Jak. Wehrli als Armenerzieher und Seminardirektor 2c. von J. A. Pupikofer, Dekan und Mitglied des thurgauischen Erziehungsrates. Frauenfeld 1857. Vgl. auch G. A. Riecke, über Armenerziehungsanstalten im Geiste der Wehrlianstalt zu Hofwyl; Tübingen 1823. **Riecke †.**

Weinen, Schreiweinen, s. Erste Kindheit Bd. III, 995 f.

Weisheit, Buch der — und jüdischer Hellenismus. In dem Artikel Pädagogik des Alten Testaments (Bd. V, S. 537 ff.) hat das nachexilische Judentum nur insoweit Berücksichtigung gefunden, daß die erste Ausbildung des Rabbinismus dargestellt und die hebräische Spruchweisheit bis zu dem Buche des Siraciden herab verfolgt worden ist. Das Buch der Weisheit wurde dort übergangen, weil die Eigentümlichkeit desselben nur im Zusammenhang mit dem jüdischen Alexandrinismus genügend gewürdigt werden kann. Daß dem letzteren hier eine besondere Darstellung gewidmet wird, würde sich schon dadurch rechtfertigen, daß der Hauptvertreter desselben, Philo, die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts eingehend erörtert hat. Im allgemeinen aber ist daran zu erinnern, daß jene Entwickelungsstufe des menschlichen Geistes, auf welcher der alttestamentliche Offenbarungsglaube mit der höchsten vom Heidentum erzielten Bildung sich zu einigen gesucht und hieraus ein eigentümliches, in naher Beziehung zum Christentum stehendes Bildungsideal sich erzeugt hat, ein bedeutendes pädagogisches Interesse für sich in Anspruch nehmen darf. Doch ist der jüdische Alexandrinismus in der Geschichte der Pädagogik bis jetzt wenig berücksichtigt worden. In Schwarz' Geschichte der Erziehung wird er I. 1. S. 215 und I. 2., S. 16 nur kurz berührt. Dagegen hat Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum, Bd. II, S. XLVIII und 549 ff. Philos pädagogische Theorie ausführlicher dargestellt und Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik, Bd. I, S. 480 ff. neben Philo auch das Buch der Weisheit besprochen. In

beiden Werken ist aber der oben hervorgehobene allgemeinere Gesichtspunkt nicht näher ins Auge gefaßt, obwol namentlich Schmidt die Pädagogik „im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben der Völker" darzustellen unternommen hat. Die ältere einschlägige Litteratur ist eingehend beurteilt in der Abhandlung Georgiis „Über die neuesten Gegensätze in Auffassung der alexandrinischen Religionsphilosophie, insbesondere des jüdischen Alexandrinismus" in Jllgens Zeitschrift für histor. Theologie, 1839, H. 3 u. 4. Von der neueren Litteratur findet sich alles Wichtigere verzeichnet bei Zeller, Die Philosophie der Griechen, Bd. III. Namentlich ist hier hervorzuheben der Artikel Philo von Steinhart in Paulys Realencyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft, Bd. V, S. 1499 ff.

Der jüdische Alexandrinismus ist ein Zweig des Hellenismus, jenes vielgestaltigen Geschöpfes der mächtigen Einwirkung, welche die griechische Bildung durch den Eroberungszug Alexanders und die Herrschaft der Diadochen auf die Nationalitäten des Ostens ausgeübt hat. Zwar hatte jene „wunderbare Philosophie", wie Plutarch („vom Glück Alexanders", Kap. 5) die Bestrebungen Alexanders, das Barbarentum durch griechische Gesittung zu überwinden, bezeichnet, ihr Herrschaftsgebiet vorzugsweise in den neugegründeten Städten. Die ländliche Bevölkerung war dem griechischen Einflusse mehr oder weniger entzogen; einer Bildungspflicht gegen das geringe Volk war sich der aristokratische hellenische Geist ohnehin nicht bewußt. Und auch jene prunkende Überfeinerung, die in den Hauptsitzen des Hellenismus sich entfaltete, trug nicht die Kraft zu einer wirklichen Verjüngung der Volksgeister in sich. Es waren vielfach „gemachte, mit verstandesmäßiger Willkür gehandhabte Zustände", unter deren glänzendem Firnis grobe Unsittlichkeit, Aberglaube und Schwärmerei jeder Art wucherten.*) Und doch war es eine Errungenschaft von unermeßlicher Bedeutung, daß der Gedanke des über die nationalen Unterschiede übergreifenden Weltbürgertums, wie er zunächst im Stoicismus sich entwickelt hatte, immer mehr zur Geltung gelangte, so daß ein Eratosthenes (bei Strabo, Geogr. I, 66) diejenigen nicht zu loben weiß, welche die Menschheit in Hellenen und Barbaren einteilen, vielmehr einen gemeinsamen sittlichen Maßstab fordert, an den gehalten wol auch ein Barbar über einen Hellenen gesetzt werden könne. Und wie in der durch den Hellenismus eingeleiteten, durch das römische Weltreich mächtig geförderten Verschmelzung die Idee des allgemeinen Menschentums sich Bahn gebrochen hat, so keimt auch die Ahnung einer Weltreligion in der Religionsmischung jener Zeit, die, während sie von der Erschöpfung der Lebenskraft in der alten Religion Zeugnis ablegt, doch zugleich in ihrem Streben nach vollerer Ergreifung des Göttlichen die Sehnsucht nach dem „unbekannten Gotte" kund giebt.

Auch das jüdische Volk wurde, seit Alexander Palästina der makedonisch-griechischen Herrschaft unterworfen hatte, aus der Abgeschlossenheit, die nach dem Exil durch die Erneuerung der gesetzlichen Ordnungen noch befestigt worden war, herausgerissen und in die allgemeine Völkerbewegung hineingezogen. Aber wenn schon bei den andern Völkern Asiens trotz der Übermacht des griechischen Einflusses es nicht ganz an Rückwirkungen fehlte, infolge deren auch morgenländische Elemente als Gährungsstoffe in das abendländische Leben geworfen wurden: so konnte vollends das jüdische Volk vermöge der einzigartigen Stellung, deren es als Offenbarungsvolk sich bewußt war, und der geistigen Güter, die es als Erbe bewahrte, zu der griechischen sich nicht ebenso nur aufnehmend wie das heidnische Barbarentum verhalten. Machte doch das Judentum auch auf gebildete Griechen bei ihrer ersten Berührung mit demselben den Ein-

*) S. Bernhardy, Grundriß der griechischen Litteratur, 3. Bearbeitung, I. S. 511, der übrigens in seiner Polemik gegen Droysens begeisterte Charakteristik des Hellenismus („Geschichte des Hellenismus" Bd. II. S. 567 ff.) der welthistorischen Bedeutung des letzteren nicht ganz gerecht geworden ist.

druck eines besondern geistigen Gehalts, so daß Theophrast (bei Porph. de abst. 2, 26) die Juden als φιλόσοφοι τὸ γένος ὄντες bezeichnet.*) Das Zusammentreffen des Judentums mit dem Hellenentum führte einerseits zu einem Kampfe beider, in welchem das erstere sich in seiner spröden Selbständigkeit behauptete, wogegen andererseits es zu einer gewissen Durchbringung der beiderseitigen Elemente kam, welche die bedeutungsvollste und einflußreichste Form des Hellenismus geworden ist.

Das Gebiet des jüdischen Hellenismus erstreckt sich so weit, als das des Hellenismus überhaupt. Denn überall sehen wir der griechischen Ausbreitung eine jüdische folgen. Fast in sämtlichen um das mittelländische Meer gelegenen Ländern, in Kleinasien, Syrien, Ägypten und dem europäischen Libyen, dann auch in Griechenland selbst und auf den dazu gehörigen Inseln bildet bald die jüdische Diaspora ein starkes Element der Bevölkerung. Ihre Hauptsitze aber waren die in äußerem Glanze mit einander wetteifernden Weltstädte Antiochia am Orontes und Alexandria. Die erstere kann aber nach dem Gesichtspunkte, unter dem hier der jüdische Hellenismus darzustellen ist, nicht näher in Betracht kommen. Wenn Antiochia von Cicero (pro Arch. 3) als eruditissimis hominibus liberalissimisque studiis affluens bezeichnet wird, so verdiente es allerdings dieses Lob durch seine blühenden Rhetorenschulen (wogegen die exakten Wissenschaften dort keinen empfänglichen Boden fanden). Aber dem mehr durch Lebensgewandtheit sich auszeichnenden syrischen Volksgeiste scheint an diesem litterarischen Ruhme der Stadt nur ein geringer Anteil zuzukommen. Vorzugsweise war doch syrische Üppigkeit und Sinnenlust, genährt durch die Orgien der, wenn auch gemischt mit griechischen Formen, fortdauernden alten Landeskulte, das heidnisch-semitische Element, das auf diesem Boden dem griechischen sich einigte und die ausschweifendste Schwelgerei erzeugte. Anderer Art war freilich der Einfluß der Juden, die einen starken Bestandteil der Bevölkerung Antiochias bildeten, so daß ihnen ein besonderes Viertel der Stadt angewiesen war und sie die gleichen Rechte mit der griechischen Bevölkerung genossen. „Indem sie durch ihre religiösen Bräuche immer eine große Menge von Griechen an sich zogen, machten sie dieselben gewissermaßen zu einem Bestandteil ihrer Gemeinde“ (Jos. b. jud. VII. 3, 3). Dies wurde die geschichtliche Grundlage für die Bedeutung, welche Antiochia als Metropole der heidenchristlichen Kirche erlangen sollte. Aber daß die Juden hier mit griechischer Wissenschaft in ernsterer Weise sich eingelassen hätten, darüber ist nichts bekannt. Die fürstliche Fürsorge, die in Alexandria der wissenschaftlichen Forschung den reichsten Stoff zuzuführen und gelehrten Männern auch nichtgriechischer Abkunft eine Heimat zu bereiten wußte, war die Sache der Seleuciden. Ein Mittelpunkt litterarischen Betriebs ist Antiochia nicht einmal für Syrien geworden, indem mehrere syrische Städte neben ihm als Studiensitze eine selbständige Bedeutung erlangt haben.**)

Daß auch Jerusalem in diesen Kreis eintreten, auch der heimatliche Boden des Judentums griechischer Bildung unterworfen werden würde, konnte unter der wechselnden ägyptischen und syrischen Herrschaft nur noch eine Frage der Zeit zu sein scheinen, nur daß die Verschmelzung einen weit langsameren Gang nahm. Mit welcher Zähigkeit nämlich das Judentum hier seine Selbständigkeit behauptete, dafür zeugt

*) Im Hinblick auf diese Stelle Theophrasts wird man keinen Grund haben, das Citat aus Klearch bei Jos. c. Ap. I. 22, worin das günstige Urteil des Aristoteles über einen jüdischen Weisen, mit dem er zusammengetroffen war, gemeldet wird, mit Hengstenberg (Geschichte des Reiches Gottes im A. B. III. S. 361 f.) für ein Machwerk jüdischer Eitelkeit zu erklären. Wenn Philo und Josephus die Juden im Unterschied von den Hellenen unter die βάρβαροι rechnen, so folgen sie hierin dem herrschenden Sprachgebrauch, ohne damit der eigentümlichen Würde ihres Volks etwas vergeben zu wollen. Dagegen beachte man die Gruppierung in Kol. 3, 11.

**) S. Stark, Forschungen zur Geschichte und Altertumskunde des hellenistischen Orients. Bd. I. S. 632 f.

schon der Umstand, daß, während seit Alexander das übrige Palästina allmählich mit griechischen oder gräcisierten Ortschaften wie übersäet wird, das eigentliche Judäa in dieser Zeit noch keine griechische Kolonie aufweist. Doch nennt die jüdische Überlieferung bereits aus dem dritten Jahrhundert v. Chr. einen Vertreter der griechischen Studien in Jerusalem, den Antigonos von Socho, für den schon der griechische Name, wie er bei keinem früheren Schulhaupt vorkommt, charakteristisch ist, und von dessen Schülern (während ihm selbst der Platz unter den rechtgläubigen Lehrern nicht streitig gemacht wird) der Sadducäismus ausgegangen sein soll. Nach dem Regierungsantritt des Antiochus Epiphanes aber bildete sich in Jerusalem eine mächtige ethnisierende Partei, welche eifrig darauf ausgieng, durch Pflege griechischer Sitte die Vereinsamung des Judentums aufzuheben (1. Makk. 1, 11 ff., 2. Makk. 4, 7 ff.). An ihrer Spitze stand Jason, der (175 v. Chr.) durch Kauf von Epiphanes die hohepriesterliche Würde erlangt hatte. Vor allem kam es darauf an, die Jugend zu gewinnen; deshalb wurde unterhalb der Burg, also in der Nähe des Tempels ein Gymnasium errichtet. Hierin lag eine Durchbrechung der jüdischen Sitte schon deswegen, weil für diese die Nacktheit der sich Übenden an sich schon höchst anstößig war, wozu noch kam, daß dieser Umstand zu dem jetzt auftauchenden Versuche, das von den Griechen verhöhnte leibliche Abzeichen der jüdischen Nationalität zu tilgen, Veranlassung gab (1. Makk. 1, 14 f.). Wirklich gelang es Jason, die edelsten Jünglinge unter den Petasos zu bringen (2. Makk. 4, 12); und nun, fährt der angeführte Bericht fort, „erreichte der Hellenismus und der Andrang zur Ausländerei einen solchen Grad, daß die Priester sich nicht mehr um den Altardienst bekümmerten, sondern den Tempel verachtend und die Opfer vergessend sich beeilten, dem gesetzwidrigen Schauspiel in der Palästra, nachdem die Herausforderung zur Wurfscheibe ergangen war, beizuwohnen, und die väterlichen Ehren für nichts hielten, die griechischen Auszeichnungen aber für herrlich achteten". Als aber Epiphanes die Zerstörung des Judentums zu vollenden und in das Heiligtum des alten Bundesgottes den Dienst des olympischen Zeus einzuführen unternahm, da zeigte sich in dem heldenmütigen Widerstande der Chasidim, welche zähe Lebenskraft noch diesem Volkstum einwohnte. Für das palästinensische Judentum, wie es im Pharisäismus seine vollendete Ausprägung gefunden hat, sind mit den makkabäischen Siegen die Zeiten der ἐπιμιξία (vgl. 2. Makk. 14, 3) vorüber. Allerdings blieb Kenntnis griechischer Sprache und Sitte, die ihre Stützpunkte in den zahlreichen gräcisierten Städten hatten, in Palästina weit verbreitet. Das Griechische herrschte am Hofe des Herodes und war die Sprache der römischen Beamten. Unter den Juden selbst fand jene frühere ethnisierende Richtung ihre Fortsetzung im Sadducäismus, der aber auf die vornehmeren, reicheren Stände beschränkt und in seinem ganzen Charakter nach zwar wol geeignet war, durch Hegung griechischer Gewohnheiten und Sitten das jüdische Leben zu verflachen, jedoch unfähig, durch Aufnahme höherer griechischer Geistesbildung es zu veredeln. Trotz des politischen Einflusses, den er zeitweise ausübte, hatte er keine Macht über das Volksleben wie der Pharisäismus, dem die Mehrzahl der Schriftgelehrten angehörte, und der durch seine Schulen die Jugend, von der Synagoge aus das Volk beherrschte. Dieser aber hat durch seine Satzungen, die das äußere Leben einem nach allen Richtungen und bis zum Geringfügigsten herab sich erstreckenden Zwange unterwarfen, die Scheidewand, die das Gesetz zwischen Israel und den Weltvölkern gezogen hatte, noch bedeutend verstärkt; wobei er dem für das Judentum in Anspruch genommenen Beruf, Licht der Heiden zu sein (vgl. Röm. 2, 19 ff.), durch eine möglichst äußerliche Proselytenmacherei zu genügen glaubte (Matth. 23, 15), im übrigen aber die Verwirklichung der Endbestimmung Israels von einem messianischen Reich mit staatlicher Herrlichkeit erwartete. Dafür, daß auch im Pharisäismus jene hellenisierende Richtung sich geltend machte, bietet der Umstand, daß in der Schule Gamaliels des Älteren griechische Wissenschaft gepflegt worden sein soll, sowie, daß

der Pharisäer Josephus mit griechischer Bildung vertraut war, keinen genügenden Beleg; gerade Josephus stellt sich (Arch. XX. 12) als eine Ausnahme unter seinen Landsleuten hin, weil er, während er in der einheimischen παιδεία sich ausgezeichnet, zugleich griechische Sprache und Litteratur studiert habe (wobei er übrigens bemerkt, daß er, wie dies bei den Juden gewöhnlich sei, es zu einer genauen Aussprache des Griechischen nicht gebracht habe). Er fügt bei: „Bei uns finden nicht diejenigen Anerkennung, welche die Sprache vieler Völker gelernt haben und durch Wahl des Ausdrucks die Rede schmücken; denn man ist der Ansicht, ein derartiges Studium könne nicht nur der erste beste unter den Freien, sondern auch ein Sklave, wenn er will, betreiben. Weisheit wird nur denjenigen zuerkannt, die das Gesetz genau kennen und die Auslegung der heiligen Schrift verstehen." Ein förmliches Gebot freilich, daß die Väter ihren Söhnen nicht mehr gestatten sollen, das Griechische zu lernen, ergieng erst in der letzten Zeit des jüdischen Staats, als Titus bereits Jerusalem bedrohte.

Eine mit dem Pharisäismus zwar in Bezug auf Schriftauslegung und Dogmatik nahe verwandte, aber die Ziele des Judentums und die Stellung desselben zum Heidentum wesentlich anders auffassende Richtung bildet der alexandrinisch-jüdische Hellenismus. In Alexandria war auf dem Grunde, den die ersten Ptolemäer gelegt hatten, die griechische Wissenschaft zu einer Macht erwachsen, die, wenngleich der schöpferische Trieb nicht wider zu erwecken war, doch noch immer geistig anregend zu wirken vermochte, zwar nicht auf das erstarrte Ägyptertum, das in der neuen Hauptstadt anfangs überhaupt keine Heimat hatte, wol aber auf andere Nationalitäten, die an diesem Knotenpunkte des Verkehrs dreier Weltteile einander begegneten. Unter den Mischungsverhältnissen, welche hier sich bildeten, ist die Verbindung, welche das Judentum mit dem Griechentum eingieng, das durchgreifendste und folgenreichste geworden.

In der Bevölkerung Alexandrias waren nächst den Griechen die Juden am stärksten vertreten. Sie gehörten von Anfang an zum Grundstock derselben; später waren von den fünf Quartieren der Stadt zwei ausschließlich von ihnen bewohnt. Sie erhielten mit den Griechen gleiche Rechte; die älteren Ptolemäer erwiesen ihnen besondere Gunst. Der Judenhaß, durch den sich zu Philos Zeit die griechische Einwohnerschaft Alexandrias hervorthat, hat sich erst später entwickelt, nach Josephus (c. Ap. II. 6) durch das allmähliche Überhandnehmen der die Juden anfeindenden und verdächtigenden Ägypter. Wie wenig hier die Juden, obwol sie ein besonderes Gemeinwesen mit eigenem Vorstand (dem Alabarchen) bildeten, ihre Abgeschlossenheit behaupteten, beweist schon der Umstand, daß, während die syrische Diaspora ihr semitisches Idiom behauptete, bei der alexandrinischen die Muttersprache ganz durch das Griechische verdrängt wurde, — ein Vorgang, der verhältnismäßig rasch sich vollzogen haben muß, da bald das Bedürfnis einer griechischen Übersetzung des Alten Testaments sich fühlbar machte. Daß sich mit der griechischen Sprache auch das Studium griechischer Wissenschaften, griechischer Dichter und Philosophen bei den Juden einbürgern konnte, dazu boten die zahlreichen Schulen und Hörsäle, die in den verschiedenen Stadtteilen Alexandrias sich befanden (s. Strab. Geogr. 674), ausreichende Gelegenheit. Die Frage, ob auch das alexandrinische Museum, das ausgezeichnete Männer verschiedener Nationen vereinigte, den Verkehr jüdischer Weisen mit griechischen Philosophen vermittelt hat, vermögen wir nicht zu beantworten. Überhaupt liegen die Anfänge dessen, was man jüdisch-alexandrinische Religionsphilosophie nennt, in einem nicht aufzuhellenden Dunkel. Die ersten Spuren davon, die man bereits im ältesten Teil der LXX, der Übersetzung des Pentateuchs zu finden geglaubt hat, bieten, insoweit sie sicherer Deutung sind, nichts, was wesentlich über die Eigentümlichkeiten hinausgeht, die dem jüdischen Midrasch jener Zeit überhaupt zukommen und nicht notwendig auf griechischen Einfluß zurückzuführen sind (vgl. was Zeller a. a. O. hierüber gegen Dähne bemerkt hat).

Als der erste, der mosaische Theologie und griechische Philosophie mit einander zu vermitteln versuchte, wäre nach der Überlieferung ein jüdischer Peripatetiker, Namens Aristobulos, zu betrachten, der unter Ptolemäus Philometor, also in der ersten Hälfte des zweiten Jahrhunderts v. Chr. gelebt und diesem Könige seine allegorische Auslegung des Pentateuch gewidmet haben soll.

Daß es in Alexandria zu einem Bunde zweier Geistesrichtungen von so verschiedenem Ursprunge kam, ist nicht schwer zu erklären. Unter den Gegensatz, in welchem das Judentum sich von Haus aus zu heidnischem Polytheismus und Naturdienst, und darum namentlich (wie auch z. B. das Buch der Weisheit kund giebt) zu ägyptischem Wesen stehend wußte, konnte es sein Verhältnis zu der höheren griechischen Bildung nicht unterordnen. In der griechischen Philosophie trat ihm ein geistiger Monotheismus entgegen, dem der jüdische um so näher verwandt war, je mehr seit dem Aufhören der Prophetie das Streben nach einer abstrakten, das unmittelbare Eingreifen der Gottheit in die Sinnenwelt möglichst zurückdrängenden Fassung der Gottesidee sich geltend gemacht hatte. Zu der platonischen Lehre vom göttlichen Ursprung der Seele stimmte die alttestamentliche von der Gottebenbildlichkeit des Menschen. Die Strenge der stoischen Ethik mußte dem an die Zucht des jüdischen Gesetzes gewöhnten jüdischen Geiste Achtung abnötigen. Auch im übrigen konnte der Jude für die religiösen Fragen, mit denen die alttestamentliche Weisheit sich beschäftigt hatte, in den Problemen der griechischen Spekulation Anknüpfungspunkte finden. Hiernach mußte es nahe liegen, den Unterschied alttestamentlicher und griechischer Weisheit nur als einen formalen zu betrachten. Aber das göttliche Ansehen des Mosaismus sollte darum doch dem Heidentum gegenüber in seinem vollen Rechte bleiben. Im Judentum hat vermöge des in ihm leuchtenden Lichtes der Offenbarung alle Wahrheitserkenntnis, die bei den Griechen sich findet, ihre ursprüngliche Heimat. Von Moses haben nach Aristobul (bei Euseb. praep. evang. XIII. 12) nicht bloß Pythagoras, Sokrates und Plato, sondern auch die alten griechischen Dichter vieles entnommen. Ebenso ist Philos Absehen darauf gerichtet, im Mosaismus die Quelle aller religiösen und sittlichen Wahrheitserkenntnis aufzuzeigen. Wie die griechischen Gesetzgeber aus dem mosaischen Gesetz geschöpft (de judice, S. 719), so haben, nachdem schon Heraklit aus Gen. 15, 10 seine Grundlehre empfangen, Plato und die Stoiker, besonders Zeno von Moses gelernt. (Quod omnis probus liber 878. de incorruptib. mundi 941 u. s. w.) Um dieses Abhängigkeitsverhältnis als möglich erscheinen zu lassen, wurde von Aristobul (a. a. O.) die Behauptung aufgestellt, daß schon vor Alexander, ja vor der persischen Herrschaft von Hauptteilen des Pentateuchs eine griechische Übersetzung veranstaltet worden sei, welche Pythagoras und Plato in Ägypten kennen gelernt hätten. Daß die griechischen Geschichtschreiber von Moses nichts melden, sei, meint Philo (vit. Mos. I. Eingang), vielleicht aus Neid geschehen, oder wegen der großen Verschiedenheit seiner Einrichtungen von denen anderer Staaten. Um die Abstammung griechischer Weisheit aus dem Mosaismus einleuchtender zu machen, wurde nicht nur die allegorische Deutung angewendet, sondern auch zu einem Mittel gegriffen, das in Alexandria überhaupt sehr beliebt war, zur Pseudepigraphik (Fälschung der Überschriften), beziehungsweise zur Interpolation älterer Werke. „Heiden, Juden und Christen haben sich derselben bedient, der eine mit größerer, der andere mit geringerer Gewandtheit, alle aber ohne den leisesten Skrupel zu empfinden; es schien dieses ein bloßes Versteckspiel, bei dem man weder sich selbst, noch andern als wirklicher Fälscher vorkam" (Bernays, über das phokylideische Gedicht, S. 34). So wurden schon von Aristobul Verse produziert, in denen Homer und Hesiod von göttlichen Dingen in einer Weise reden, die der mosaischen Rede so ähnlich ist, wie ein Ei dem andern. Das alttestamentliche Prophetenwort wurde für sibyllinische Dichtung verwertet; ein heidnischer Mund sollte den Triumph des Judentums über das Heidentum, die allgemeine Herrschaft des Gesetzes geweissagt haben (besonders Sibyll, III. 97 ff.). Ebenso erborgte

ein jüdischer Hellenist den Namen des alten Gnomikers Phokylides, um unter diesem Gewande mosaische Sittenlehre heidnischen Lesern zugänglich zu machen; er lieferte hierdurch den Schulmännern des 16. Jahrhunderts ein Lesebuch, das in der erwünschtesten Weise von der Übereinstimmung des den Heiden gegebenen natürlichen Gesetzes mit dem Bibelwort Zeugnis ablegte. (Dasselbe bildete z. B. einen Bestandteil des opus aureum von Michael Neander, s. Bd. V, S. 207.)

Die litterarische Thätigkeit des jüdischen Alexandrinismus verfolgte in ihrem Streben nach Verherrlichung des Judentums zugleich ein höheres Ziel. Während vom Pharisäismus der theokratische Beruf Israels überwiegend als ein weltlich-politischer gefaßt wird, macht sich im jüdischen Alexandrinismus eine Richtung geltend, deren Absehen vielmehr auf eine geistige Weltherrschaft des Judentums geht, nämlich auf eine allgemeine Herrschaft des Gesetzes und auf Herstellung eines von der im Mosaismus liegenden Humanitätsidee getragenen sittlichen Gemeinwesens. Ließ man die Griechen gelten als die Lehrmeister der Menschheit in weltlichen Dingen, so eignete sich Israel den Beruf zu, gerade über alles Wichtigste, über das Wesen und den Willen Gottes und was zum Seelenheil diene, der Welt ein Licht aufzustecken (Hitzig, Gesch. des Volkes Israel, S. 585 f.). Diese Richtung ist hauptsächlich vertreten durch das Buch der Weisheit und durch Philo. (Das Nähere über die Abfassungszeit des ersteren — jedenfalls vor Philo — und über die Frage nach dem gänzlich unbekannten Verfasser gehört nicht hierher.) Das Buch der Weisheit beginnt in seinem ersten Teil mit einer dem Salomo in den Mund gelegten Darstellung und Empfehlung der Weisheit als der Quelle aller Tugenden und der Führerin zur Unsterblichkeit im Gegensatze gegen die Lebensanschauung freigeisterischer und irdischgesinnter, den Gerechten verfolgender Menschen. Kap. 7—9 werden an Salomos Beispiel die aufgestellten Sätze bewiesen und zwar so, daß zugleich auf das göttliche Wesen der Weisheit hingewiesen wird. Der letzte Abschnitt, Kap. 10—19, zeigt auf geschichtlichem Wege an den göttlichen Führungen, welche das Alte Testament berichtet, wie die Weisheit rettet, wogegen die unseligen Folgen der Thorheit, besonders des thörichten Götzendienstes, an den Geschicken der Heiden nachgewiesen werden. Anklänge an verschiedene griechische Systeme, besonders platonische und stoische Lehren, fehlen nicht, wie die vom gestaltlosen Stoff 11, 18, von der Präexistenz der Seele 8, 19 u. a. m., vom Leib als Sitz der Sünde 1, 4. 8, 20; selbst die vier Kardinaltugenden begegnen uns 8, 7. Eigentliche Pädagogik im engern Sinne findet sich allerdings wenig; weder wie der Verfasser, der von seiner eignen Kindheit 7, 4. 8, 19 von Vater und Mutter erzogen worden (8, 20 übersetzt Luther: „da ich aber wol erzogen war, wuchs ich zu einem unbefleckten Leib," während das Original nichts vom Erzogenwerden sagt, sondern der (V. 19) von Gott empfangenen guten Seele nun das wirkliche, thatsächliche Gutsein folgen läßt und als Wirkung hiervon die Unbeflecktheit des Leibes hervorhebt) — noch auch, wie er selber einen Sohn erziehen würde, setzt er auseinander: sondern: als Jüngling kommt er (V. 21) ganz von selber zu der Erkenntnis, daß er nicht anders könne ἐγκρατής werden — d. h. entweder mächtig scil. der Weisheit, oder kräftig und enthaltsam, — wenn nicht Gott (jene oder dieses) gebe, darum betet er nun um Weisheit — seine Erzieherin also ist eben diese, durch die er alles lernt und erfährt, was Inhalt menschlicher Wissenschaft ist (7, 17—20) und die ihn zu heiligem Leben (6, 19. 20) anleitet und (7, 12. 8, 16) fröhlich macht. Sie lehrt das Höchste, Geheimnisvollste, die Werke und den Rat Gottes erkennen (9, 17), aber ebenso hilft sie auch in den Verwickelungen des praktischen Lebens durchkommen (10, 10); sie lehrt den Regenten gut regieren (8, 14) und jeden weislich reden (10, 21). Darin also ist auch dieses Buch der alttestamentlichen Grundanschauung treu, daß es nicht menschliche Erziehungskunst lehrt, sondern als den wahren Erzieher Gott selbst betrachtet; der eben durch das Geschenk der Weisheit den Menschen erzieht — ähnlich wie später Klemens von Alexandrien als den wahren παιδαγωγός

den göttlichen Logos betrachtet; aber was die Weisheit als Erzieherin bietet, ist dann doch nicht bloß sittliche und religiöse Erkenntnis und Tüchtigkeit, sondern wie bemerkt, auch menschliche Wissenschaft und Geschicklichkeit aller Art.

Philo, über den noch einiges zu sagen ist, war ein Zeitgenosse Jesu, etwa zwanzig Jahre vor ihm geboren. Schon vermöge seiner priesterlichen Abstammung zu einem eingehenden Studium des väterlichen Gesetzes berufen, wandte er sich zugleich, von einem brennenden Wissensdrang getrieben, mit Eifer der griechischen Wissenschaft zu. Seiner Neigung entsprach am meisten die stille Zurückgezogenheit eines den Studien gewidmeten Lebens. Er habe, sagt er im Eingang der Schrift de special. leg. S. 776 f. (Pariser Ausg. von 1640), eine Zeit gehabt, in welcher er in den philosophischen Studien und in der Betrachtung der Welt geschwelgt, und wenn er dann von seinem ätherischen Standpunkt aus die Dinge betrachtete, sich glücklich geschätzt habe, den schlimmen Keren (Schicksals- und Todesgöttinnen) des sterblichen Lebens entgangen zu sein. Da habe ihn der das Edle hassende Neid gewaltsam in das Meer politischer Sorgen geworfen. Aber die Sehnsucht nach den Studien des früheren Lebens sei in ihm lebendig; wenn ihm mitunter einige Ruhe gelassen werde von dem unruhigen politischen Treiben, so gleite er sozusagen wie von den Lüften der Wissenschaft getragen auf Schwingen dahin. Seine Belesenheit in der griechischen Litteratur (anderweitige, als jüdische und hellenische Bildungselemente sind ihm fern geblieben) ist ungeheuer (vgl. die Aufzählung der von ihm citierten griechischen Schriftsteller in dem Art. Philo, von J. G. Müller in Herzogs theolog. Realencyklop. Bd. XI, S. 579). Freilich begünstigte diese Vielleserei auch jenen Mangel an Einfachheit, der den Leser seiner Schriften abstößt, das Rhetorisierende seiner prosaische und poetische Ausdrücke durcheinander mengenden Darstellung.

Es ist hier nicht der Ort, weder die zahlreichen Schriften Philos zu charakterisieren, noch sein System darzulegen; was in diesen Artikel gehört, ist folgendes. Wie er mit dem griechischen τὸ ὄν die Jehova-Idee verschmilzt, so stellt er dem νοῦς, in welchem Gott sich selbst denkt, sich in der Welt und die Welt in sich weiß, das alttestamentliche Princip der Weisheit, als das weibliche, zur Seite; sie ist gleichsam die erscheinende, der Vielheit zugewendete Seite des göttlichen Wesens; ebenso verschmilzt er den heraklitisch-stoischen λόγος mit dem personificierten Schöpfungswort des Alten Testaments. Eigentümlich aber und eine Frucht der hebräischen Weltanschauung ist die Annahme eines πνεῦμα, einer dem Menschen ursprünglich und immer wider von neuem eingehauchten Gotteskraft (de opif. m. 21), die ihn zur Tugend führt, und, wenn sie in reichstem Maße ihm zu teil wird, ihn zum Propheten, zu einem Organ des göttlichen Geistes macht. Menschliches Wissen ist unzuverlässig, die Vernunft hat kein Kriterium der Wahrheit; deshalb müssen wir in einer höhern Sphäre nach Wahrheit suchen. Die Sinne mögen trügen, die Vernunft machtlos sein, aber im Menschen ist noch ein anderes Vermögen: der Glaube. Wirkliche Wissenschaft, die eben durch diesen uns zukommt, ist eine Gabe Gottes, ihre Quelle die Güte Gottes, ihre Ursache Frömmigkeit. Diese aber und mit ihr eben auch das rechte Wissen wird auf folgende Art erlangt. Von der Königsburg Gottes erstreckt sich bis zur Erde herab eine lange Reihe persönlicher Intelligenzen und Kräfte; zuerst eine zahllose Menge unkörperlicher Seelen, mehr oder weniger reiner Geister, welche die Organe der göttlichen Wirksamkeit, die Vermittler zwischen dem verborgenen Vater und seinen Kindern sind: von den Philosophen Dämonen, von der h. Schrift Engel genannt. Die einen von diesen Seelen werden vom Irdischen und Sinnlichen angezogen, die andern nicht. Die ersteren verlassen deshalb die himmlische Heimat, sie kommen in die Materie, in einen Leib — das sind die Menschen. Die Folge der Versenkung dieser präexistierenden Engel ins Materielle (da sie zuvor nur einen luftartigen Leib hatten) ist ihre Verschlechterung; es erkaltet und verdichtet sich ihre Lichtnatur, wie glühendes Eisen in der Schmiede durch Wasser abgekühlt und fest wird (daher ψυχή

von ψύχω). Der Leib wird der mit ihm sich verbindenden Seele zum beengenden Kerker, zu einer drückenden Last, die ihr den Aufflug in die ewige Heimat wehrt; der Leib ist der Sitz der Lüste und Leidenschaften. Daher hat der Mensch, wie er jetzt ist, eine vorherrschende Neigung zum Bösen; jedem Gebornen klebt die Sündhaftigkeit an. Überwunden wird das Böse durch die in jeder Seele liegende göttliche Kraft, sich über das Materielle zu erheben. Dies geschieht thatsächlich wenigstens von einem Teil der Menschen. Während die einen im Erdenleben immer tiefer in die Sinnenlust geraten und ihres Leibes Sklaven werden, fühlen die andern das Drückende jener Verbindung der Seele mit dem Leib und ringen nach Befreiung von derselben; und diese kehren durch des göttlichen Geistes Kraft (das oben genannte πνεῦμα) nach festbestimmten Gesetzen zum Himmel zurück. Aber auch diese teilen sich hernach wider in solche, die als höhere, reinere, von göttlicher Weisheit erfüllte Seelen zum Leben in Gott emporsteigen, und in solche, die wider nach irdischem Leben sich zurücksehnen und immer aufs neue sich menschlichen Leibern mitteilen. Merkwürdig ist aber, daß Philo trotz dieser dualistischen Anthropologie doch den Körper auch wider in nähere Beziehung zur Tugend und den einzelnen Tugenden setzt. Die Seele ist ihm dreiteilig, sie enthält τὸ λογικόν, τὸ θυμικόν, τὸ ἐπιθυμητικόν: das erste ist im Kopf, das zweite in der Brust, das dritte im Unterleib; dem ersten entspricht von den Kardinaltugenden die φρόνησις, dem zweiten die ἀνδρία, dem dritten die σωφροσύνη; wenn unter diesen dreien das λογικόν die Herrschaft übt, dann entsteht die συμφονία unter ihnen, die nichts anderes ist, als die alle andern umfassende δικαιοσύνη.*) Diese sich zu erringen und dadurch zur Verähnlichung und Einheit mit Gott zurückzukehren, ist die Lebensaufgabe des Menschen; er soll sich diese Vollkommenheit der σοφία, φρόνησις, ἀρετή zu eigen machen. Aber auf welchem Wege? In seiner Schrift περὶ τῆς εἰς τὰ προπαιδεύματα συνόδου (de congressu quaerendae eruditionis gratia) stellt er denselben in folgender ihn charakterisierender Weise dar. Die Aneignung der σοφία ꝛc. ist die Umarmung der Sarah. Aber dieses Ziel ist nur erreichbar durch die vorangehende Umarmung der Hagar, d. h. wie Abraham früher seiner Magd beiwohnte, als der Frau, so können wir nicht aus der Tugend Früchte empfangen, wenn wir nicht erst mit den Dienerinnen derselben, d. h. mit der ἐγκύκλιος παιδεία Gemeinschaft haben. (Dieser Ausdruck bezeichnet seit Aristoteles jenen Kreis von Kenntnissen, den jeder durchlaufen muß, ehe er zum Berufsfach übergeht, also das, was zur allgemeinen Bildung gehört.) Diese, unter der Figur der Hagar allegorisch vorgestellten προπαιδεύματα sind Grammatik, Geometrie, Astronomie, Rhetorik, Dialektik und Musik. Man muß als Abram chaldäische Meteorologie treiben, ehe man als Abraham zur Theologie vordringt. Ein anderes hierfür von Philo gebrauchtes Bild ist dies, daß man in die Stadt nur durch die Vorstadt gehe; οὕτως καὶ ἀρετῆς πρόκειται τὰ ἐγκύκλια. Diese Wissensfächer sind aber nicht bloß notwendig für den Verkehr des Lebens, sondern auch dazu, uns zu wehren gegen sophistische Künste wie gegen alle die Täuschungen, welche das sinnliche Leben uns bereitet. Auch hierfür hat Philo einen alttestamentlichen Typus bereit, nämlich (de migrat. Abr. 399) den Abel; dieser ist ihm Vertreter der ungebildeten Frömmigkeit, er mußte dem Kain unterliegen, weil er in der Beredsamkeit nicht bewandert war. Allein ebensowenig, als man diese encyklischen Kenntnisse versäumen darf, darf man bei ihnen stehen bleiben; sie bewegen sich doch nur in einem engen Kreise und beziehen sich bloß auf die sinnliche Welt. Weltliche Bildung ist und bleibt die Magd, die Hagar; sobald sie sich an die Stelle der Herrin setzen will, ist sie auszutreiben. Die Philosophie vielmehr, durch welche die σοφία erworben wird, ist die δέσποινα der Künste; sie erhebt den durch die sinnlichen Erscheinungen angeregten Geist zur Kenntnis der übersinnlichen Welt. Die Philosophie ist der königliche Weg zu Gott; die

*) Der platonische Ursprung dieser Lehren ist klar genug.

wahre und echte Philosophie nennt das Gesetz *θεοῦ ῥῆμα καὶ λόγον*. Freilich leidet auch die Philosophie an der allgemeinen Unsicherheit menschlichen Erkennens (de ebr. p. 265 ff.). Daher muß sie ihrem Ziel, dem sittlichen Heil des Menschen, dadurch zusteuern, daß ihre erste Aufgabe die Selbsterkenntnis, die Erkenntnis unserer Nichtigkeit ist; wir werden einsehen, daß Gott allein weise ist. Damit beginnt ein Stufengang des Tugendlebens, in welchem Philo mit den Stoikern die drei Grade des *ἀρχόμενος, προκόπτων* und *τέλειος* unterscheidet. Und zwar stellt er zuerst eine Trias vorbereitender Tugenden auf — Hoffnung, Reue und Gerechtigkeit, vorgebildet durch Henoch, Enos und Noah — dann eine viel höhere und heiligere Trias der gereiften Tugend — die Stufe der durch Wissenschaft erlernten, der naturwüchsigen und der durch Kampf errungenen oder asketischen Tugend — Sinnbilder dafür sind ihm die drei Patriarchen. Endlich erhebt sich auch über dieser Trias die höchste, die am reinsten in Moses erschien: Glaube, Liebe und Frömmigkeit. Die Askese will er nicht als Selbstzweck, noch weniger als pedantische Selbstpeinigung, sondern nur als Mittel zum Zweck. Nicht ein einsam beschauliches Leben, sondern Arbeit und Kampf mit der Welt und im Staat ist die Bewährung der Tugend. In alledem aber will er das Gesetz, auch dessen äußere Ordnungen festgehalten wissen; man müsse sich zwar einer höheren Denkweise befleißigen, dabei aber nichts von den Gebräuchen fahren lassen, welche gottbegeisterte und größere Männer als wir eingeführt haben. „Sollen wir, weil die Festzeiten ein Sinnbild des Seelenfriedens und des Dankes gegen Gott sind, die festliche Weihe gering achten? Oder weil wir die symbolische Bedeutung der Beschneidung kennen, sollen wir darum dieses Gesetz selber aufgeben? Wie wir den Leib als die Wohnung der Seele pflegen, so müssen wir auch den Buchstaben der Gesetze (*ῥητοὶ νόμοι*) beachten; ja gerade durch Beachtung der Gesetze können wir den tiefern Sinn derselben begreifen — und entgehen zugleich den Vorwürfen und Beschuldigungen der Menge" (de Cherub. 540). Diese Worte deuten an, daß auch in Alexandria eine Richtung wie die philonische in der jüdischen Gemeinde nicht ganz unangefochten war. Übrigens hofft Philo sogar (de vit. Mos. 141), wenn erst sein Volk wider in eine glückliche Lage werde versetzt sein, so werden die Völker ihre eigenen Gebräuche verlassen und nur noch die mosaischen Gesetze verehren; gerade durch die wissenschaftliche Vertiefung der mosaischen Lehren hofft er, wie er sein eigen Herz damit beruhige, so auch die Heiden zu gewinnen.

Zur Pädagogik Philos gehören noch folgende Sätze, wie sie Cramer, Gesch. des Unterrichts und der Erz. im Altertum, Bd. II, S. 556, zusammenstellt: „Von der Geburt an lebt das Kind die ersten 7 Jahre rein und einfach, ähnlich dem weichen Wachs, welches durch keine guten oder schlechten Merkmale bezeichnet ist, denn alle Eindrücke werden durch die Weichheit wider verwischt. Mit dem Ablaufe des Knabenalters beginnen Fehler, die entweder aus dem Innern erzeugt oder von außen aufgenommen werden. Denn unzählig sind die Lehrer der Fehler, z. B. Ammen, verkehrte Ansichten, schlechte Eindrücke. Auch ohne diese ist das jugendliche Alter zu Vergehungen geneigt, weil jetzt gerade der Körper reift, der Geist langsam aufschwillt (*πεφύσηται*) und die geheimen Gefühle in Flammen ausbrechen und alles verzehren. Auf der dritten Altersstufe ist die Philosophie als Heilmittel anzuwenden; die vierte endlich ist diejenige, wo der Geist Reife und Festigkeit erlangt. Wie das N. T. einer weichlichen Zucht nicht das Wort redet, da es vielmehr die Rute dringend empfiehlt, so scheint auch Philo einer strengen Zucht geneigt zu sein. Daher ist ihm auch die Askese nicht Gymnastik im antiken, heiteren Sinne des Worts — die Entwickelung körperlicher Fähigkeiten hat keinen Raum neben der Ertötung des Sinnlichen, durch die der Geist allein zu der ihm gebürenden Macht gelangt."

Oehler †.

Weisheit. Nach den Artikeln „Pädagogik des A. T." und „Buch der Weisheit — jüdischer Hellenismus" ist uns noch übrig, diesen Begriff nach seiner Bedeutung im Bereich der christlichen Pädagogik zu erörtern. Die Moral hat denselben nicht außer acht gelassen (Reinhard, De Wette, Sailer ꝛc.); auch die rationalistische Rhetorik sprach gern und mit Salbung von Weisheit und Tugend; aber das Wort schien doch eigentlich zu rhetorisch, um es im Ernste zu verwenden; Namen wie Aufklärung, Bildung ꝛc. waren viel mundgerechter, die Weisheit schien auch vielmehr antik, ja altväterisch, sie diente nur als dichterischer Ausdruck für ein nicht näher zu bestimmendes Ideal von Einsicht, daher auch als Zeichen der Verehrung für einzelne Persönlichkeiten: Friedrich der Große ward als der Weise von Sanssouci, Pestalozzi als der Weise von Ifferten gefeiert. Der Grund liegt darin, daß allerdings mit dem Wort Weisheit etwas bezeichnet wird, das göttlichen Ursprungs, göttlicher Art ist, und zwar nicht bloß formell als Begabung, etwa wie das Talent, das Genie eine Gottesgabe ist, die niemand sich geben, niemand sich erarbeiten kann, sondern es ist damit immer schon ein Inhalt, ein wirkliches Wissen und Können gemeint, das eben nur diejenigen besitzen, denen Gott es verliehen hat. Hier ist auch ein Berührungspunkt gegeben zwischen dem Weisen und dem Propheten — man könnte einfach sagen: Der Prophet ist das Maximum des Weisen, aber der Weise ist dafür noch mehr als jener der Mann des praktischen Handelns selbst in den kleineren Angelegenheiten des Menschenlebens. Vom Propheten erwartet man Wunderthaten; der Weise thut keine Wunder, aber die Art, wie er das Natürliche, die Zusammenhänge von Ursachen und Wirkungen durchschaut und selbständig verwendet, ist selber eine wunderbare, schöpferische. Aber während dieses Göttliche, dieses Inkommensurable der Weisheit die ihr eigentümliche Weihe und Würde giebt, so wird dieselbe gerade durch diesen Zug allen denen antipathisch und zur Zielscheibe des Spottes, die, in naturalistischen Vorurteilen, in materialistischer Gesinnung befangen, jede Berührung des Menschlichen mit Göttlichem fürchten und darum hassen und verhöhnen. Und sobald das Weisesein kein durchaus wahres ist, so wird es eben durch jenen mystischen Zug, den es sich beilegt, auch wirklich abgeschmackt (wie das Erhabene oft sehr nahe ans Komische grenzt); mit dem Ausdruck: wolweise bezeichnen wir eben dieses Zerrbild der Weisheit, das dadurch vollends der Lächerlichkeit verfällt, daß damit ein eitles Selbstbewußtsein verbunden ist — der Stand der Ratsherren und leider auch der Lehrstand auf allen seinen Stufen bietet oder bot wenigstens in älteren Zeiten Beispiele hierzu nicht allzuselten dar. Aber das Zerrbild des Rechten und Wahren ist kein Gegenbeweis gegen das Rechte und Wahre selbst, und dieses genauer zu beleuchten ist unsere Aufgabe.

Weisheit ist, pädagogisch betrachtet, ein Gut — man darf sagen: ein Moment des höchsten Gutes — in doppelter Weise: 1) der Zögling soll angeleitet und befähigt werden, Weisheit zu erlangen, und 2) um ihn hierzu zu befähigen, bedarf der Erzieher selbst der Weisheit; nur wenn er selber sie besitzt, ist er imstande, sie dem Zögling mitzuteilen, sie in diesem zu erzeugen. Wesentlich also ist sie doch für beide dieselbe.

Die Weisheit ist, wie das deutsche Wort schon etymologisch andeutet, jedenfalls verwandt mit dem Wissen, *σοφία* und *γνῶσις* berühren einander sehr nahe; ja ohne Wissen giebt es keine Weisheit, während es immerhin ein Wissen ohne Weisheit geben kann (Schulsack, abstrakte Gelehrsamkeit). Was ist der Unterschied? In einer Abhandlung „über die Begriffe Weisheit und Erkenntnis" in den Jahrbüchern für deutsche Theologie (Gotha 1862, Bd. VII, S. 423 ff.) hat Burk einleuchtend dargethan, daß das Wissen immer einen fertigen Gegenstand voraussetzt, den es in den Inhalt des subjektiven Bewußtseins aufnimmt; daß dagegen die Weisheit nicht nur eine auf die Gegenstände zugleich wirkende Kraft, also zugleich ein praktisches, nicht bloß ein theoretisches Verhalten — sondern daß sie ein schaffendes Denken ist, weshalb die göttliche Weisheit in den Proverbien 8, 30 der Werkmeister Gottes des Schöpfers heißt. Und

auch sofern sie die schon vorhandenen Dinge nur durchschaut, ohne sie erst hervorzubringen, zu ordnen oder zu verbinden, schaut sie doch nicht bloß das schon Vorhandene wie es ist, sondern auch, wie es werden wird, also das Zukünftige, die Verwickelungen und Entwickelungen, die erst kommen werden, und darnach bestimmt sie sofort auch das Handeln. Wie sie eben hier, durch das Vorschauende, was ihr beiwohnt, sich mit der Prophetie berührt, aber doch ohne selber wirkliche Prophetie zu werden, weil ihre Erkenntnisse im einzelnen nicht auf unmittelbarer göttlicher Offenbarung, nicht auf Zuständen der Entzückung beruhen, und weil sie weit mehr praktischer Natur ist, als die Prophetie, so berührt sie sich nach der anderen Seite mit der menschlichen Klugheit, die ja auch eine Gabe Gottes ist und auch vorausschaut, was etwa geschehen oder nicht geschehen wird. Von dieser aber unterscheidet sich die Weisheit erstlich dadurch, daß sie nicht auf dem Wege der Berechnung, der verstandesmäßigen Abwägung, der Abstraktion einer Regel aus einer Anzahl lebendiger Fälle u. s. w., sondern, obgleich auch ihr die Erfahrung Dienste leistet, doch grundsätzlich durch unmittelbare Anschauung, durch die Helle und Weite des Blickes zu jenem Vorauserkennen des Künftigen gelangt. Damit hängt das zweite zusammen: daß die Weisheit höhere, idealere Gesichtspunkte hat, als die Klugheit; jene wird immer ein Ganzes im Auge haben, während diese sich auf einzelnes richtet und dieses verfolgt. Freilich lehrt das Evangelium auch eine Klugheit, die sich nicht auf irdische Dinge, sondern auf das Reich Gottes, auf die Ewigkeit bezieht; klug ist ja im Sinne von Matth. 7, 24, Luk. 16, 8—12 derjenige, der für seine Seligkeit beizeiten Sorge trägt. Aber gerade in diesem Punkt tritt der stärkste Gegensatz zwischen beiden Begriffen hervor. Die Klugheit hat es immer und überall mit Vorteil und Nachteil zu thun; und sofern es nun auch für des Menschen Seele Vorteil und Nachteil giebt (man kann Matth. 16, 26 Schaden nehmen an der Seele), giebt es auch eine Klugheit innerhalb des religiösen Lebens. Die Weisheit dagegen hat nichts Eigensüchtiges an sich; sie ist, wie Nitzsch sie irgendwo bündig bestimmt hat: die wissende Liebe. Begegnet uns doch dieser Unterschied selbst auf dem Boden des Staatslebens; ein Diplomat wie Metternich war klug, aber nichts weniger als weise; die Jesuiten desgleichen; eben die gemeine Selbstsucht hat die Wirkung, daß die Klugheit sich ihre Ziele kürzer und enger steckt, weil sie am nächsten Vorteil, an persönlicher Befriedigung sich genügen läßt. Was jedoch den Geist mit dem Herzen ausweitet, das ist eben nur die Liebe, die nicht eigenen Gewinn, sondern das Wol der Menschheit anstrebt, die aber auf diesem Wege doch schließlich den höchsten Gewinn erntet, nämlich was das Christentum Heil und Seligkeit nennt. Da aber dieser höchste Zweck, wie die innere Quelle desselben, die Liebe alles, auch das Kleinste umfaßt, so kann sich die Weisheit auch in der Auffassung und Anordnung kleiner Dinge, so im Familienleben, in niederen Ämtern u. s. w. ausweisen, ohne darum ihren idealen Charakter einzubüßen.

Stellen wir nun 1. den Zögling vor uns, so kann von einem Kinde wol gesagt werden, es sei klug (Paulus sagt: ich war klug wie ein Kind, 1. Kor. 13, 11), es sei reichbegabt, es sei witzig, es sei schlau: niemals aber, es sei weise (Proverb. 10, 1. 13, 1 ist unter dem weisen Sohn jedenfalls kein Kind gemeint). Weisheit setzt immer schon eine natürliche Reife voraus, ist aber mit dieser nicht auch schon gegeben. Ebenso ist sie durch einen gewissen Grad von Erfahrung bedingt, aber es ist auch umgekehrt wahr: um Erfahrungen zu machen, d. h. um auf die innere Bedeutung des Gesehenen und Erlebten richtig zu merken, um sich Wahrheit daraus zu abstrahieren, muß Weisheit immer schon vorhanden sein. Damit ist bereits dem Erzieher eine Regel gegeben. Seine Sache ist es, den Zögling im Leben selber auf dasjenige aufmerksam zu machen, was er sich merken, was er daraus lernen soll; damit wird nicht nur sachlich der Schatz der Erfahrung angelegt und täglich bereichert, sondern der Zögling lernt überhaupt die Kunst, Erfahrungen zu machen und zu sammeln, d. h. es wird eben damit der Weisheit der Weg gebahnt. Und in der-

selben Art dient der Unterricht diesem Zwecke. Nicht als ob die Summe des Wissens auch wesensgleich wäre mit ebensoviel Weisheit; aber — und dies ist eine Thesis, die unter Umständen namentlich im kirchlichen, überhaupt aber im Gemeinleben von großer Wichtigkeit werden kann — ohne Unterricht, ohne ein auf dem natürlichen Weg angeeignetes Wissen kommt es auch nicht zur Weisheit. Das lassen religiöse Schwärmer, Sektierer u. s. w. niemals gelten; weil sie meist selber unwissend sind, so verachten sie alle Wissenschaft eben unter dem Vorgeben, daß diese das schlimmste Hindernis der Weisheit sei; die Wissenschaft ist ihnen dasselbe, was die Schrift *σοφία τοῦ αἰῶνος τούτου* (1. Kor. 2, 6), oder gar eine *σοφία ἐπίγειος*, *ψυχική*, *δαιμονιώδης* (Jak. 3, 15) nennt. Unter der Hand freilich machen sie sich allerlei aufgeschnappte Kenntnisse doch auch zu Nutzen und verschmähen es nicht, damit ihre höhere Weisheit aufzuputzen; während sie Sprachkenntnisse verachten, berufen sie sich, wo es ihnen paßt, dennoch gern auf den Grundtext der Bibel, den sie irgendwo angegeben fanden, oder benutzten sie chemische, medizinische, astronomische Brocken; aber die Quelle ihrer Weisheit soll gleichwol göttliche Erleuchtung, himmlische Offenbarung sein. Nun haben wir oben schon anerkannt, daß das Wissen, auch das reichste, noch nicht Weisheit ist. Aber ebenso bestimmt müssen wir, so wie die Dinge jetzt stehen, behaupten, daß es auch keine Weisheit giebt ohne Bildung durch Wissenschaft. Dem widerspricht allerdings das Beispiel der biblischen Gottesmänner, der Propheten und Jesu selber; wir wollen auch nicht darauf uns berufen, daß Moses in Ägypten, Paulus in Gamaliels Schule denn doch auch ein gutes Teil menschlicher Wissenschaft mit in sich aufgenommen hat. Allein was Christus betrifft, so ist seine Stellung in der Geschichte eine so schlechthin einzige, seine Person eine so göttlich-großartige (vgl. in Martensens Ethik I den Abschnitt: „Christus und die großen Männer" § 73, 74), daß wir uns irgendwelche Gelehrsamkeit in sein Bild gar nicht hineindenken können, wiewol der helle Blick ins Menschenleben, die Aufmerksamkeit auch auf das Kleinste, auf die Lilien des Feldes und die Vögel unter dem Himmel, aus seinen Gleichnissen sich erweist, wenn er auch weder jene botanisch, noch diese anatomisch zergliedert oder einteilt. Im übrigen aber kommt auch hier der gewaltige Unterschied der semitischen und der indogermanischen Natur in Betracht; dort, unter jenem Volksgeist, hat der Prophetismus seine Heimat, uns dagegen ist das entwickelnde, vermittelnde Denken, ist die Wissenschaft beschieden. Es mögen sich hin und wider unter unserm Volk einzelne finden, die wie Patriarchen um ihrer Weisheit willen verehrt werden, und die doch nie anderes als ihre Bibel und Erbauungsschriften gelesen haben, die aber auch in irdischen Angelegenheiten guten Bescheid und Rat wissen. Aber wie ihre Weisheit in letzterer Beziehung sich doch in einem kleinen Lebens- und Erfahrungskreise bewegt: so haftet auch der religiösen Weisheit solcher Männer eine unleugbare Beschränktheit und Einseitigkeit an, die einem gründlich gebildeten Menschen es unmöglich macht, diese Weisheit allzuhoch zu schätzen. Dieser Mangel an wissenschaftlicher Bildung wird zu einem Mangel an Wahrheit; es werden Behauptungen als Ausflüsse höherer Weisheit oder göttlicher Erleuchtung aufgestellt, für welche dann ebenfalls Glaube verlangt wird, während unsereiner sich einfach sagen muß: das ist nicht wahr, das sind Phantasiegebilde; was aber weise sein will, das muß zu allererst wahr sein.*)

*) Obiger Gegensatz zwischen semitischer und indogermanischer — oder wie wir kürzer sagen dürfen: zwischen orientalischer und occidentalischer Anschauung zeigt sich in interessanter Weise namentlich in der beiderseitigen Naturbetrachtung, worauf Burk a. a. O. S. 439 aufmerksam macht. „Im Morgenland haben wir die Betrachtung der Natur in der Form der *σοφία*, im Abendland in derjenigen der *γνῶσις*, dort Astrologie, hier Astronomie; dort Pflanzensymbolik, hier Botanik. Die Naturkundigen des Morgenlandes sind Weise — Magier — mit Zauberkünsten steht die Naturweisheit des Morgenlandes in innerem und äußerem Zusammenhang; die des Abendlandes sind Gelehrte. Das Wahre aber von jener Weisheit, nach Abstreifung

Soll der Zögling zur Weisheit erzogen werden, so darf also die Wissenschaft, in welchem Umfange es auch sei, als Mittel nicht fehlen. Und doch ist ihre Aneignung selber noch nicht Aneignung der Weisheit, was muß also noch hinzukommen? Die Antwort wird eine zwiefache sein. Erstens haben wir oben auf das sittliche Element im Wesen der Weisheit hingewiesen — sie ist, wie wir hörten, die wissende Liebe. Demnach wird ganz einfach alles, was der Erzieher für seines Pfleglings sittliche Bildung thut und leistet, von selber dazu dienen, daß das Wissen dereinst im reifgewordenen Menschen zur Weisheit wird. Wenn die Liebe sein Wissen und dessen Anwendung überall begleitet, wenn auch sein Forschen, seine Teilnahme an den Gegenständen des Wissens vom warmen Hauch der Liebe durchdrungen ist, dann verliert das Wissen, wenn wir so sagen dürfen, den Schulgeruch; es wird, ob auch durchs Lernen, durch Mühe und Arbeit ersammelt, doch schließlich ein Offenbarwerden der Wahrheit, wird Geist und Leben. Zweitens ist die Weisheit im Unterschiede vom Vielwissen etwas Einheitliches; sie weiß die Dinge von einem Mittelpunkt aus zu betrachten, zu begreifen und zu behandeln; und zwar bildet dieser Mittelpunkt nicht irgend ein untergeordnetes Ziel, wie z. B. fürstlicher Ehrgeiz, dem alles dienen muß — sondern es ist das Göttliche, Ewige, Unendliche. Diese Höhe des Standortes hat sofort eine Wirkung auf die ganze innere und äußere Haltung des Menschen, die wir als ein ganz besonderes Kennzeichen des Weisen hervorzuheben haben, nämlich eine tiefe Ruhe des Gemüts; weil er in allem nur e i n e s sucht und anstrebt und dieses e i n e n völlig gewiß und sicher ist, so kann ihn der Wechsel der irdischen Dinge, der Meinungen, der Empfindungen, der Wünsche, der Schicksale niemals erschüttern, nie aus der Fassung bringen. Dem Zögling schließt sich dieses Göttliche auf in der Form der Religion; und so hat, wie oben die sittliche, so die religiöse Bildung die Aufgabe und Bedeutung, alles Wissen durch seine Beziehung auf Gott und Gottes Reich zur Weisheit zu erheben. Das will nun aber nicht sagen, man mache den Schüler dadurch zu einem Weisen, daß man jeder mitgeteilten Wahrheit, also auch der mathematischen, der naturkundlichen u. s. w., einen erbaulichen Zusatz anhänge, also gewaltsam überall Religion einmische. Nähme der Schüler das an, so würde er, statt ein Weiser zu werden, vielmehr ein Schwätzer. Vorerst geht am besten jedes Lehrfach seinen eigenen Weg; aber je wahrheitsgemäßer die Religion, indem sie gelehrt wird, ins Leben des Zöglings übergeht, je mehr sie ein stetiger und lebendiger Bestandteil seines Bewußtseins, ein natürlicher Zug seines Herzens wird: umsomehr wird auch alles Wissen in die rechte Verbindung mit ihr treten, in ihr seine Weihe, seinen Schlußpunkt finden. Mit dieser einheitlichen Beziehung des Wissens fängt der Pädagog nicht an, aber er führt den Zögling allmählich darauf hin; sie ist nicht der Ausgangspunkt, desto gewisser aber ein Zielpunkt. Wie wichtig das Einschlagen dieses Weges für die Bewahrung vor Einflüssen des Materialismus ist, sei hiermit nur angedeutet; mit allem Wissen besitzt dieser keinen Gran Weisheit. Damit hängt endlich auch zusammen, daß der Zögling ins tägliche, äußere Leben alles das mitnimmt, was der Lehrer in sein inneres Leben als Gedanken und Gesinnung, wie als positives Wissen eingepflanzt hat; durch dieses Zusammennehmen des Lebens mit dem Lernen, durch die Wechselbeziehung zwischen beiden entsteht das, was man Erfahrung nennt, und so hilft der Lehrer dem Zögling auch zu diesem, wie wir sahen, wesentlichen Moment der Weisheit.

Das ist's, was von des Erziehers Seite geschehen kann; wobei aber immer vorbehalten bleibt, daß, wenn er auch Hindernisse wegräumen und Handleitung gewähren kann, doch die Weisheit selber Gottes Gabe ist und bleibt; wir müssen uns die Demütigung gefallen lassen, daß durch Erziehung und Erzieher noch niemand weise

alles Phantastischen und Abergläubischen, auch in die Gelehrsamkeit aufzunehmen und diese dadurch zur Weisheit zu erheben, das eben ist die Sache christlicher Bildung."

geworden ist, dem es Gott nicht verliehen, wol aber mancher es geworden ist trotz seinen Erziehern.

2. Sofern die Weisheit ein Erfordernis für den Erzieher selbst, eine Grundbedingung für den Erfolg seiner Thätigkeit ist, haben wir das, was oben über ihr Wesen im allgemeinen gesagt worden, nur auf diesen besonderen Beruf überzutragen, so zwar, daß, während beim Zögling vorerst die theoretische Seite vorwiegt, weil dieser überhaupt noch nicht zu selbständigem Handeln berufen ist, der Erzieher in seinem Berufe desto mehr die praktische Seite derselben zur Geltung zu bringen hat. Wie das geschieht, wüßten wir nicht einfacher und bündiger auszudrücken, als es J. C. H. Harleß gethan hat in seinem Abriß der Erziehungslehre (Nürnberg 1859) I, S. 34: „Als Abbild der göttlichen Weisheit lernt und lehrt sie (die christlich-pädagogische Weisheit) mit ruhigem Blick das Ganze überschauen, in Liebe das Rechte voraussorgen, in Thatkraft das Rechte zu rechter Zeit ins Werk setzen, und das alles, indem sie in allem auf die Hand des Herrn sieht." Also 1) sie sieht niemals bloß aufs nächste — setzt sich keine kurze Ziele und kleine Zwecke, z. B. eine Leistung bei einer Prüfung, für deren Glanz dann eine Weile alles geopfert würde; will auch nicht einzelne Tugenden oder Vorzüge, zu denen der Zögling vielleicht besondere Anlagen hat, an ihm herausbilden, sei es zu bloßem Schaugepränge, sei es, weil er sein Glück damit machen könnte; sie faßt den ganzen Menschen mit all seinen Bedürfnissen und Fehlern, wie nach seiner ewigen Bestimmung ins Auge. In dieser Beziehung hindert die Weisheit jede Einseitigkeit der Erziehung oder Bildung. 2) Eben weil sie von jedem Punkte weiter hinaus schaut, so bereitet sie, was die Zukunft fordert oder bringen soll, bei Zeiten vor, tritt z. B. Gefahren oder Versuchungen, die künftighin dem Zögling aus inneren oder äußeren Ursachen drohen, schon entgegen, wenn sie noch ferne sind; sie trägt so die ganze Zukunft des Pfleglings wachsam und treu auf dem Herzen; — Gegensatz gegen die Kurzsichtigkeit oberflächlicher Menschen wie gegen den Mietlingssinn, der zufrieden ist, wenn nur, was eben zur Stunde geschehen muß, auch wirklich geschieht. 3) Sie ist endlich der Gegensatz aller pedantischen, geistlosen Gesetzlichkeit, die, in blindem Glauben an irgend eine einmal gegebene Form, die vielleicht den Namen einer gepriesenen Methode führt, weder der Eigenart des Zöglings Rechnung trägt, noch Zeit und Umstände unterscheidet. Das Nächste und Selbstverständlichste ist freilich, daß der Erzieher die Jugend vom reiferen Alter, und dann wider die Stufen des Jugendalters selber zu unterscheiden weiß. Und doch hat gerade die pädagogische Weisheit, die sich nämlich dafür hielt, selbst in diesem Stück Thorheiten genug begangen. Was war das für ein Musterstück von Weisheit, als die Philanthropisten ihre Zöglinge nicht früh genug über geschlechtliche Dinge aufklären zu können meinten, im Wahne, sie damit gegen Sünden in puncto sexti zu schützen! Aber nicht minder groß war jene Art pietistischer und methodistischer Thorheit, da dem Kind ein Bußgefühl, eine Zerknirschung über sein Sündenelend zugemutet und aufgeschwatzt wurde, deren ein gesundes Kind noch gar nicht fähig ist! Überhaupt aber läßt sich die Erziehungsweisheit niemals in ein bis ins einzelne ausgezirkeltes, abstrakt formuliertes oder kasuistisch ausgesponnenes Regelwerk fassen, das jeder, sobald er es nur kennt, auch handhaben und mit dem jeder das gleiche sichere Ergebnis erzielen könnte (bekanntlich der Hauptirrtum Pestalozzis); sondern sie ist eine wesentlich persönliche Eigenschaft, eine stets gegenwärtige, stets lebendige, stets schöpferische Kraft, die aus sich selbst, d. h. aus ihrem göttlichen Lebensgrunde, in jedem Augenblicke das, was jetzt eben und für das ihr anvertraute Kind das Rechte, das jenen ewigen Zwecken Entsprechende ist, klar erkennt und darum auch mit rascher, fester und sicherer Hand ungesäumt die richtigen Mittel anwendet. Es verhält sich in dieser Beziehung ähnlich mit ihr, wie mit der Genialität des Künstlers oder des Arztes. Der Künstler findet vielleicht ganz neue Darstellungsmittel und Ausdrucksweisen, die mit den seither üblichen Formen, also mit der geltenden Regel sogar im Widerspruch stehen; aber sie

erweisen sich als echt künstlerisch, d. h. sie stehen im Einklang mit der höheren, ewigen Idee der Kunst, und statt daß sie auf Grund der seitherigen Theorie verworfen werden dürften, muß vielmehr diese sich nach ihnen und durch sie bereichern und erweitern. Der geniale Arzt wird, seiner Eingebung folgend, vielleicht ein Mittel anwenden, das nach alter Therapie sogar schädlich wäre, aber es wirkt, der Erfolg giebt ihm recht und die wissenschaftliche Regel muß ihm folgen, statt daß sie ihn verurteilen dürfte. So giebt es auch eine pädagogische Genialität — Weisheit ist nur der bescheidenere Name für dieselbe; sie wird vielleicht durch eines Zöglings besondere Art oder sonst auf Wegen des Zufalls zu Maßnahmen geleitet, die noch in keinem Lehrbuch der Pädagogik zu finden waren, aber sie sind die jetzt eben richtigen und erfolgreichen. Der weise Erzieher wird insofern immer mehr oder weniger original sein; aber nicht jede Originalität ist darum schon Weisheit. Wir gestatten einem Original manches, weil es zum ganzen Manne gehört und wir den ganzen Mann zu ehren oder doch in Geduld zu tragen Ursache haben; aber was nur als Ausnahme zulässig ist, das ist nicht Weisheit; diese muß, ob sie auch nicht allen zuteil wird, doch in dem, was sie lehrt und thut, allgemeingültig, d. h. ein Licht sein, in dem jeder sich sonnen darf und soll.

Inwieweit dem christlichen Erzieher das Neue Testament als eine Schule pädagogischer Weisheit, insbesondere das Verfahren Jesu selber gegenüber den Jüngern und dem Volke als höchstes Vorbild derselben diene, ist schon in dem Art. „Pädagogik des N. T." Bd. V, S. 578 des Näheren besprochen, weshalb es genügt, hierauf zu verweisen.

Zum Schluß ist noch beizufügen, daß wenn der Erzieher solcher Weisheit bedarf, sie dann nicht weniger denen nötig ist, die das öffentliche Erziehungswesen, also die Schule im Bereich eines ganzen Volkes wie in den kleineren Kreisen oder Bezirken desselben zu leiten haben. Nur werden wir vorerst den Unterschied machen dürfen, daß es sich auf dieser Linie mehr um Regierungsweisheit als um Erziehungsweisheit handelt. Um ein tüchtiges Schulregiment zu führen, muß allerdings genaue Kenntnis des Schullebens wie des Erziehungswesens überhaupt vorhanden sein; aber die eigentliche Erzieher- und Lehrerweisheit hat doch ihren Platz und entwickelt sich auch nur in der unmittelbaren pädagogischen Praxis, in Schule und Haus, im persönlichen Verkehr mit den Zöglingen; was wir vom Schulregiment fordern, das ist Kenntnis der Aufgabe, der Zustände und Verhältnisse der Schule, also namentlich auch Kenntnis vom dermaligen Stande der Schulwissenschaft, der Pädagogik und Didaktik, wie der einzelnen Lehrfächer, aber das alles ist eben nicht die eigentliche Lehrweisheit, die wir z. B. einem Unterrichtsminister nicht zumuten, während sie um so nötiger wird, je weiter wir die Stufen der Schulregierung abwärts steigen, d. h. je unmittelbarer das Aufsichtsamt mit den Schülern persönlich in Berührung kommt. Desto nötiger ist aber höheren Orts die Regierungsweisheit; fehlt es an derselben, so leidet alsbald ein ganzes Land darunter. Sie ist vorhanden, wenn das Schulregiment die zeit- und ortsgemäßen Einrichtungen rechtzeitig vorbereitet und mit fester Hand durchführt; wenn es einerseits den Lehrern die Wege zur rechten Berufsbildung öffnet und ihnen die entsprechende amtliche, sociale pekuniäre Stellung verschafft, sie bei gutem Mut erhält und doch Ausschreitungen entschieden abschneidet, also gute Zucht hält, und wenn es andrerseits die Gemeinden und deren Behörden gebürend heranzuziehen, sie für die Schule anzuregen versteht oder nötigenfalls den Widerstrebenden ihre Pflichten gegen die Schule nachdrücklich einzuschärfen und sie zur Erfüllung derselben anzuhalten weiß; außerdem aber immer darauf bedacht ist, den rechten Mann an den rechten Ort zu stellen — Personalkenntnis und richtige, dieser gemäße Personalverwendung ist ein Haupterfordernis. Insbesondere aber wird sich die Regierungsweisheit der Schulbehörde darin an den Tag legen, daß sie sich nicht durch jede neue Methode, jedes neue Schullehrbuch, jede neue Forderung, die von ungestümen Weltverbesserern

gestellt wird, bestimmen läßt; also z. B. nicht alle Augenblicke neue Lehrbücher, Sprachbücher einführt, für die vielleicht äußerlich geworben wird, ebensowenig alle Jahre die Lehrpläne wechselt, je nachdem eine pädagogische oder auch demokratische Liebhaberei an der Tagesordnung ist — festina lente, prüfet alles, und das Gute behaltet, nur dieses, aber dieses auch desto rascher und entschlossener, das ist gerade in diesem Gebiet eine goldene Regel. Nicht minder aber, als diese Festigkeit und Stetigkeit gegenüber allen den Strömungen in der sogenannten öffentlichen Meinung, ist die Weisheit das Gegenteil von alledem, was man mit dem unschönen Wort Bureaukratie bezeichnet. Ein Aktenmensch, der nach dem Grundsatz verfährt: quod non est in actis, non est in mundo, der nichts weiter beachtet, als was der Buchstabe der Gesetze und Verordnungen sagt, der, ohne je eine Schule gesehen zu haben, vom grünen Tisch aus alles und jedes leiten zu können meint, weil er die Menschen nur wie die Räder in einer Maschine ansieht, ein solcher wird immer Gutes hindern und Übles stiften; die Weisheit blickt nicht nur in Verordnungen und Berichte, sondern vor allem ins wirkliche Leben und hat ein Herz für alles Lebendige. Wir sehen übrigens, daß jene Harleßsche Trias doch eigentlich auch für die Weisheit des Regiments, wie für die des Erziehers das Wesentliche ausspricht: klare Überschau des Ganzen, liebevolle Vorsorge fürs Künftige, thatkräftiges Eingreifen im rechten Augenblick; ganz natürlich, denn im höheren Sinn ist ja alles rechte Regieren zugleich eine Pädagogik nach großem Maßstabe. **Palmer** †.

Weiße (Christian Felix). Im Kreise der sogenannten sächsischen Dichterschule erscheint Weiße als einer der begabtesten, und gewiß ist er der fruchtbarste gewesen. Für uns freilich kommt er an dieser Stelle nicht sowol als Dichter denn als Jugendschriftsteller in Betracht; aber wir dürfen doch auch nicht verkennen, daß er als solcher im Grunde stets Dichter gewesen ist und sein pädagogisches Wirken nur die letzte Wandlung seines poetischen Arbeitens und Gestaltens darstellt. Er ist auch als Jugendschriftsteller nicht zu verstehen, wenn wir nicht zugleich berücksichtigen, was er als Dramatiker, was er als Singspieldichter geleistet hat, ja man wird vielleicht sagen dürfen, daß in den Leistungen der früheren Jahre nur Vorstufen zu der Wirksamkeit, die ihn für seine Zeitgenossen so bedeutend gemacht hat, zu erkennen sind.

Weiße war am 28. Januar (a. St.) 1726 zu Annaberg im sächsischen Erzgebirge geboren. Sein Vater, Rektor der lateinischen Schule daselbst, vereinigte mit einer vielseitigen Gelehrsamkeit ein freieres Verständnis des für das Gedeihen der Schule Notwendigen und einzelne seiner Schriften lassen ihn fast als einen Vorläufer Basedows erscheinen, wie sein „Latium in compendio oder der geschwinde Lateiner“, worin Sachliches und Sprachliches in geschickter Weise verbunden ist. Er übernahm die Leitung des Gymnasiums zu Altenburg, als sein Sohn erst sechs Monate alt war, und bereits 1730 raffte ihn der Tod hinweg. Die in dürftigen Verhältnissen zurückgebliebene Witwe hatte in ihrem Sohne und seiner Zwillingsschwester den einzigen Trost und widmete nun auch der Erziehung derselben ihre ganze Sorgfalt. Als sie dann zu einer zweiten Ehe sich hatte bestimmen lassen, war die Lage der Kinder unter der lieblosen Leitung eines Stiefvaters eine so gedrückte, daß auch die Liebe der Mutter wenig Erquickung bieten konnte. Und für den Sohn war auch der Unterricht des Gymnasiums, weil alles mechanisch, trocken, ohne Verständnis für den beschränkten Unterrichtsinhalt betrieben wurde, wenig anregend und förderlich. Aber schon als Knabe hatte er herzliches Wolgefallen an Gedichten, und nachdem er bei einem zufälligen Besuche in Chemnitz am dortigen Lyceum eine Komödie des berühmten Christian Weise hatte aufführen sehen, regte sich in ihm der Trieb zu einer eigenen Dichtung mit großer Stärke. Damit erschloß sich ihm aber auch der Sinn für die Schönheiten der griechischen und römischen Dichter, die er dann wider in mancherlei Formen nachzubilden suchte. Nebenbei wurde er auch mit Bodmers, Breitingers und Hallers

Gedichten bekannt und die damals erscheinenden „Belustigungen des Verstandes und Witzes“ führten ihn dem von Gottsched beherrschten Kreise näher.

In der Osterzeit des Jahres 1745 kam er nach Leipzig, ohne eigene Mittel, verschüchtert, unbekannt mit der Welt, in die er trat, unbekannt auch mit der Wissenschaft, für deren Studium er sich entschieden hatte. Er konnte nicht ahnen, daß die Stadt, die ihn jetzt aufnahm, für ein langes Leben sein Wohnsitz bleiben und Jahrzehnte hindurch in ihm ihren Liebling erkennen, ja gewissermaßen den persönlichen Mittelpunkt ihres Kunstlebens verehren würde. Aber seine Gedanken waren zu allernächst auf die Männer gerichtet, von denen er glaubte, daß sie endlich sein Verlangen nach wahrer und lebendiger Erkenntnis des Altertums befriedigen würden. Wie unvollkommen auch der Unterricht, aus dem er kam, gewesen war, zur Ahnung dessen, was die großen Alten bieten, war er doch gekommen, und eben deshalb wollte er, wie sein Vater, Philolog und Schulmann werden. Und nun sollte es ihm an rechten Lehrmeistern nicht mehr fehlen. Die Universität Leipzig, in jenen Tagen an großen Vertretern der Wissenschaft nicht eben reich, hatte für ihn zwei Männer von ausgezeichneter Tüchtigkeit, den scharfsinnigen Kritiker Johann August Ernesti und den geistreichen Vorläufer Winkelmanns, Johann Friedrich Christ, die bald auch auf Lessing und Heyne den nachhaltigsten Einfluß üben sollten. Beide ergänzten sich in der glücklichsten Weise. Wie jener lebendiges Verstehen der alten Litteraturwerke erstrebte und mit feinem Takte in Rednern und Dichtern Bilder des Geschmacks und Muster für eigene Schöpfungen erkennen ließ, so deutete dieser die Denkmäler der alten Kunst zum erstenmal als Historiker, wobei ihn die auf weiten Reisen gewonnenen Anschauungen und eine das Verschiedenste umspannende Belesenheit unterstützten; war jener noch immer ein Mann der Schule, der von seinen Klassikern aus leicht und gern auf das Gebiet der Theologie hinüberlenkte, so war dieser vor allem ein Mann von Welt, der gelegentlich auch als Zeichner und Kupferstecher sich versuchte und dann wider für Macchiavellis Fürsten in die Schranken trat. Im Unterricht dieser Männer belebte sich für Weiße das Altertum als eine helle farbenreiche Welt und für seine dichterische Begabung sah er sichere Normen sich geboten. (Vgl. über beide Danzel, Lessing I. 64 ff. und Stahr, Lessing I. 34 ff.)

Aber er kam auch mit Gottsched in Verbindung und nahm an den rednerischen Übungen, welche derselbe leitete, mehr Anteil, als er späterhin gestehen mochte (Danzel, Gottsched 265). Und von selbst trat er so den jungen Dichtern nahe, die, früher alle mehr oder weniger von Gottsched angeregt, damals schon ziemlich bestimmt von ihm sich loszumachen begannen. Durch einen derselben, Johann Heinrich Schlegel, wurde er dann auch mit Lessing bekannt, der im Herbste des Jahres 1746 nach Leipzig gekommen war und rasch mit ihm ein inniges Freundschaftsbündnis knüpfte.

Das Zusammenleben mit dem genialen Oberlausitzer ist für Weißes weitere Entwickelung und Wirksamkeit von der größten Bedeutung gewesen. Beide waren doch sehr verschiedene Naturen. Lessing, zunächst durch den unvermittelten Übergang von der klösterlichen Stille der Meißener Fürstenschule in das geräuschvolle Leben der Universitätsstadt wie betäubt, richtete sich doch schnell mit männlicher Entschlossenheit auf und nahm zu Menschen und Dingen eine von edlem Selbstbewußtsein bestimmte Stellung, während Weiße fort und fort unter den Nachwirkungen des Druckes, unter dem er früher gelitten hatte, schüchtern blieb und leicht den von stärkeren Naturen ausgehenden Einwirkungen nachgab. In täglichem Verkehr erwies sich immer entschiedener Lessings Überlegenheit, den die Fürstenschule doch ganz anders gefördert hatte, als das Altenburger Gymnasium den Freund; aber für diesen war solcher Umgang auch überaus anregend und belehrend: er wurde vertrauter mit alter und neuer Litteratur, er lernte das Englische, er sah in jedem Gespräche neue Ideen sich

zugeführt und durch die sicher treffende Kritik des anderen das eigene Urteil gebildet. Wir haben nun aber nicht eingehender zu betrachten, wie beide in ihrer Begeisterung für das Theater bald auch miteinander für dasselbe französische Stücke übersetzten, was doch wider nur ein Übergang zu eigenen Schöpfungen war, wie beide dann auch in lyrischer Poesie wetteiferten, nebenbei aber auch zugleich Andachtsbücher aus dem Englischen übersetzten, wie dann Lessing plötzlich (gegen Ende des Jahres 1749), ohne dem Freunde von seinem Vorhaben ein Wort zu sagen, Leipzig verließ und erst von Wittenberg aus in einem Briefe die Gründe seiner Flucht ihm mitteilte. Im Jahre 1750 führte Weiße seine akademischen Studien zu Ende.

Aber er hatte das Glück, daß er unter besonders günstigen Verhälnissen noch jahrelang mit der Universität in engem Zusammenhange sich erhalten und vielseitige Kenntnisse sich erwerben konnte. Das Vertrauen des kursächsischen Kabinetsministers von Stubenberg rief ihn als Hofmeister an die Seite des jungen Grafen von Geyersberg, der in Leipzig seine Studien weiterführen sollte. Wie er nun in solcher Stellung jene weltmännische Feinheit und Gewandtheit sich aneignete, die ihn später bis in das Greisenalter für viele zu einer so liebenswürdigen Erscheinung machte, so nahm er auch an allen den Vorlesungen unverdrossen teil, welche der reifende Zögling zu hören hatte, und arbeitete sich selbst in die juristischen und staatswissenschaftlichen Fächer mit einigem Erfolge ein. Aber die schönen Wissenschaften zogen ihn doch immer wider am meisten an und darum blieb er auch der Poesie mit voller Liebe zugewandt.

Nicht wenig trug dazu bei, daß er seit dem Jahre 1750 mit Gellert und Rabener, die unter sich schon lange durch die innigste Freundschaft verbunden waren, in engere Verbindung treten durfte. Er schloß sich an sie mit wahrer Zärtlichkeit an und verdankte ihnen die glücklichsten Stunden. Auch fühlte er ihnen sich innerlich verwandter als dem geflohenen Freunde, dessen kühner Geist durch vielerlei Ungemach zu Höhen emporstrebte, welche jenen unerreichbar blieben. Im Zusammenleben mit beiden gewann auch seine Poesie mehr und mehr die Richtung auf das Didaktische, worin er späterhin als Jugendschriftsteller mit so großem Glücke sich bewegte. Daß er doch noch längere Zeit mit dramatischen Arbeiten höheren Stiles sich beschäftigte, das hatte zunächst wol seinen Grund in einer freundschaftlichen Verbindung anderer Art: er wurde mit Eckhof bekannt, der damals unter der von Koch geleiteten Schauspielergesellschaft als Künstler von edelstem Gepräge sich bewährte, um dann eine Meisterschaft zu erreichen, wie sie Deutschland noch nicht zu bewundern gehabt hatte.

Aber wir unterlassen hier, den Zwist zu besprechen, in welchen er durch sein Lustspiel „die Poeten nach der Mode“ und durch das nach einem englischen Original bearbeitete Singspiel „der Teufel ist los“ mit Gottsched geriet. Wir enthalten uns auch, von der weiterfolgenden dramatischen Thätigkeit und von seinem Verkehr mit dem jugendlichen Dichter Friedrich von Cronegk zu reden, der von Gellert für das Edelste gewonnen war und noch späterhin allen Jünglingen, die sich vertrauend an ihn anschlossen, als ein Muster der Sittlichkeit vor Augen gestellt wurde. Wir übergehen zugleich, was für Weiße sich ergab, als der Dichter der Miß Sara Sampson im Herbste 1755 nach Leipzig zurückgekehrt war und dann der Ausbruch des siebenjährigen Krieges alle äußeren Verhältnisse zerrütten zu wollen schien. Aber wir müssen erwähnen, daß der Krieg, welcher Lessings Reisepläne vernichtete, auch den Dichter des Frühlings Christian Ewald von Kleist nach Leipzig führte, aus dessen Feuerseele patriotische Wärme auch in die Herzen der Freunde strömte. Zu diesen aber gehörte neben Lessing besonders auch Weiße, der freilich die erregten Gefühle in „Amazonenliedern“ aussprach, welche hoch über dem harten Boden der Wirklichkeit dahin zu schweben schienen. Daneben widmeten er und Lessing dem jungen Dichter Joachim Wilhelm von Brawe herzliche Teilnahme. Bald lösten sich alle diese Verbindungen: Lessing gieng wider nach Berlin, Kleist zog dem Sturm der Schlachten entgegen,

Brawe erlag, wie der schon früher in seine fränkische Heimat zurückgekehrte Cronegk, einem vorzeitigen Tode.

Weiße jedoch vereinsamte nicht. Eben in jener Zeit ließ er sich nach langem Widerstreben bestimmen, die von Lessings Berliner Freunde Nicolai begonnene und bis zum vierten Bande geführte „Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freien Künste“ weiter zu führen. Freilich war er noch immer Hofmeister, und in so abhängiger Stellung schien er nicht auch Herausgeber einer groß angelegten Zeitschrift sein zu können; allein sein nach allen Seiten anschließendes Wesen und vor allem seine durch die verschiedensten Studien entwickelte Vielseitigkeit machten ihn doch wider zu solchem Unternehmen sehr geeignet. Und es gelang ihm, sehr bedeutende Männer für seine Zwecke zu gewinnen. Besonders ermunternd war es für ihn, daß auch der große Kunstkenner Christian Ludwig von Hagedorn in Dresden und der gefeierte Begründer der Kunstgeschichte Johann Joachim Winckelmann, der damals in Florenz den beglückendsten Studien sich hingab, dem anspruchslosen Herausgeber ihre gewichtvolle Unterstützung liehen (vgl. Justi, Winckelmann II. 1, 274 f.). Weiße kam nun überhaupt in den anregendsten Briefwechsel und selten hat ein Mensch so zahlreiche persönliche Verbindungen unterhalten, wie es ihm seit jener Zeit gelungen ist.

Es ist merkwürdig genug, daß Weiße bei solcher Thätigkeit auch noch Muße fand, zwei Trauerspiele zu schreiben, Eduard III. und Richard III. Freilich konnte man es nun für eine unberechtigte Überhebung halten, daß er mit der letzten Tragödie dem großen Britten an die Seite getreten war, und seine nachher abgegebene Erklärung, daß er an Shakespeares Werk erst nach der Beendigung des seinigen sich erinnert habe, konnte ihm sehr übel gedeutet werden; aber im nächsten Kreise wurde es mit großem Beifall aufgenommen, und die Beurteilung, welche später Lessing in seiner Dramaturgie (Stück 73 ff.) ihm widerfahren ließ, eine der einschneidendsten, die er geschrieben hat, beweist immerhin, daß auch er eine beachtenswerte Leistung darin erkannte.

Wie seltsam nun, daß gerade jetzt, wo Weiße seine Wirksamkeit sich so sehr ausbreiten sah, die pädagogischen Pflichten ihn weit hinwegführten! Die Familie seines Zöglings hatte für diesen, ganz nach den adeligen Sitten jener Zeit, zum Abschluß seiner Bildung eine Reise nach Paris als notwendig erkannt, und der Hofmeister, der selbst sehr ungern aus seinen übrigen Verbindungen sich losmachte, hatte auch noch die Aufgabe zu lösen, den jungen Grafen, für welchen Paris gar nichts Lockendes hatte, den Plänen seiner Familie günstig zu stimmen. Und kaum waren sie in Paris angekommen (Nov. 1759), als der Graf an den Blattern erkrankte. Der Hofmeister, bei so vieler Verantwortlichkeit in höchster Bestürzung und um sich selbst in banger Sorge, vermochte selbst durch den Besuch des Theaters sein Gemüt nicht von traurigen Gedanken abzulenken; erst als sein Zögling genesen war und er selbst bei allen Verwüstungen, welche um ihn her die Epidemie anrichtete, unversehrt blieb, öffnete sich sein Auge für die Herrlichkeiten der Stadt, und so durchlebte er noch genußreiche Monate im Verkehr mit Künstlern und Kunstfreunden, mit Gelehrten und Schöngeistern. Immer klarer erkannte er, wie sehr dieser Aufenthalt in Paris ihm auch für die Fortsetzung seiner Zeitschrift wichtig werden müsse. Er hat aber auch für seine spätere pädagogische Thätigkeit dort viel gelernt. Nur ist in letzterer Beziehung nicht gerade bedeutsam geworden, daß er mit dem geistreichen Sonderling Rousseau, den er in der Einsamkeit von Montmorency besuchte, längere Zeit sich unterhalten konnte. Einen zweiten Besuch aber, zu welchem ihn Rosseau eingeladen hatte, machte der junge Graf ihm unmöglich, der im Frühjahr 1760 die Heimkehr in das Vaterland und auf dem kürzesten Wege erzwang. Bald nachher wurde der Hofmeister seines Dienstes entlassen und sah sich zunächst in der traurigsten Lage.

Auf dem lange geängstigten Heimatlande lastete die Not des Krieges mit furchtbarer Schwere. Da lud ihn der junge Graf von der Schulenburg auf sein wunder-

voll gelegenes Schloß Burgscheidungen im nördlichen Thüringen und wandte ihm hier die liebenswürdigste Aufmerksamkeit zu; eine reiche Bibliothek stand ihm für seine Studien zu Gebote, zum Ausreiten in die reizende Umgegend war stets ein Pferd für ihn bereit. Der dann folgende Winter wurde unter den angenehmsten Verhältnissen in Gotha zugebracht; ein zweiter Aufenhalt auf Burgscheidungen schloß sich an. Da ist nun Weiße als Dramatiker rastlos thätig gewesen: ein drittes, viertes, fünftes Trauerspiel, sowie zwei Lustspiele flossen aus seiner eilfertigen Feder, anderes wurde umgebildet; nebenbei wurden auch Moores Fabeln für das weibliche Geschlecht und und Moisys neue Weiberschule, jene aus dem Englischen, diese aus dem Französischen, übersetzt. Er lebte noch in der erquickenden Hoffnung, mit dem Grafen von der Schulenburg nach Italien reisen und dort im Anschauen dessen, was die Natur in wunderbarer Farbenpracht und die Kunst im Glanze der edelsten Meisterwerke vor den Augen der Besuchenden sich erheben läßt, seine Bildung zu voller Reife bringen zu können, als er durch Vermittelung Rabeners in die Stellung eines Kreissteuereinnehmers zu Leipzig versetzt wurde, eine Stellung, die allerdings einträglich war, aber bei den endlosen Bedrängnissen des Krieges überaus peinlich werden konnte. Zu seinem Troste wurde kurze Zeit nachher der heißersehnte Friede abgeschlossen, der alles wieder frei aufathmen ließ.

Eines der ersten Friedenswerke, welches in Sachsen jetzt zustande kam, war die Akademie der Künste in Dresden, mit welcher schnell auch eine Nebenanstalt für Leipzig unters Oesers Leitung in Verbindung gesetzt wurde. Hierbei hat nun Weiße, der ja längst mit dem eigentlichen Schöpfer dieser Anstalten, dem ebenso liebenswürdigen als geistreichen von Hagedorn, näher bekannt war, eine tief eingreifende Thätigkeit entwickelt. Jener vertraute ihm alle seine Gedanken, wählte ihn oft als Vermittler und Briefschreiber, machte es ihm möglich, Künstlern und Gelehrten gefällig zu sein, und ließ ihn so an der Lösung der schönen Aufgabe, der Kunst in Sachsen eine feste Stätte zu bereiten, den erfreulichsten Anteil nehmen. Und der Kunst diente fort und fort auch seine „Bibliothek," die er im Jahre 1765 bis zum zwölften Bande brachte und dann sofort als „Neue Bibliothek der schönen Wissenschaften und Künste" sich verjüngen ließ.

Noch immer war er auch als Dramatiker thätig. Er schrieb in jenen Jahren drei Trauerspiele: die Befreiung von Theben, worin er zum erstenmale nach dem Vorgange der Engländer statt der gereimten Alexandriner reimfreie Jamben in Anwendung brachte, — Atreus und Thyest, ein in Hamburg, in Leipzig und anderwärts mit lebhaftem Beifall aufgenommenes Stück, — Romeo und Julie, ein Werk, das neben Lessings Emilia Galotti lange Zeit auf allen Bühnen Deutschlands sich behauptete, ja selbst in das Französische und in das Böhmische übersetzt wurde. Aber auch neue Lustspiele entflossen damals seiner Feder, die nicht selten in denselben Stunden Steuerregister füllte und der Phantasie für ihre heiteren Spiele zur Verfügung stand. Als er im Jahre 1768 zum erstenmale Berlin besuchte, war er Gegenstand der manigfachsten Aufmerksamkeit, und als ihm zu Ehren Döbbelin Romeo und Julie auf die Bühne brachte, sah er durch Beweise einer ihn fast beschämenden Anerkennung sich ausgezeichnet. Aber noch vor dem Ende dieses Jahres wurde ihm Gellert durch den Tod entrissen; er widmete dem Freunde eine tiefempfundene Elegie.

Inzwischen hatte er bereits eine besondere Art dramatischer Dichtung, die Operette oder das Singspiel weiteren Kreisen wert gemacht. Bei seinem Aufenthalt in Paris hatte ihm nichts so sehr gefallen, als die komische Oper des Théatre italien. Diese munteren Geschichten und Situationen, durchflochten von leichten Liedchen, welche so faßlich und singbar waren, glaubte er auf deutschen Boden verpflanzen zu können; auch hatte er Ähnliches schon früher versucht. Und so dichtete er zunächst nach französischen Originalen „Lottchen am Hofe" und „Die Liebe auf dem Lande". Etwas später folgten zwei andere Singspiele: „Die Jagd" nach einem fränzösischen Lustspiele

und „Der Erntekranz“ von Weißes eigener Erfindung; den Abschluß in dieser Richtung bildete „Die Jubelhochzeit“, welche erst im Jahre 1773 erschien. Weiße nahm es wol mit diesen Arbeiten nicht sonderlich ernst; aber die anmutigsten Kompositionen Hillers hoben sie über das Gewöhnliche empor und machten manche der eingelegten Lieder weiten Kreisen so lieb, daß sie Volkslieder wurden. (Über Hiller s. Rochlitz, Für Freunde der Tonkunst I.)

Zur Tragödie kehrte Weise nur noch einmal zurück, als er, angeregt durch Chodowieckis berühmt gewordenen Kupferstich „Les Adieux de Calas“, zu dem Entschlusse kam, das im Bilde so Rührende in einem Drama zu gleich rührender Wirkung zu bringen. Aber er betrachtete seinen Jean Calas als die letzte Eingebung der tragischen Muse. Die 1776 von ihm besorgte Ausgabe seiner Trauerspiele umfaßt in 5 Teilen 10 Stücke.

Wir mußten seine bisherige Entwickelung und Wirksamkeit etwas ausführlicher behandeln, um besser erkennen zu lassen, auf welcher breiten Grundlage er das aufführte, was er als Jugendschriftsteller in den folgenden Jahrzehnten geleistet hat. Es war doch immer eine bedeutsame Erscheinung, daß ein Dichter, der bei aller ihm eigenen Bescheidenheit neben Lessing sich zu stellen wagte und in ganz Deutschland vielfache Anerkennung gewonnen hatte, freundlich zu der Kinderwelt niederstieg und recht eigentlich Dichter der Jugend wurde. Daß er zugleich, nachdem er lange Jahre eine für höhere Bedürfnisse berechnete Zeitschrift unverdrossen fortgesetzt und zur Förderung derselben nach allen Seiten Verbindungen mit vielen ausgezeichneten Männern unterhalten hatte, von dieser mehr und mehr sich zurückzog, um desto besser den „Kinderfreund“ schreiben zu können, das war doch auch eine ungewöhnliche Thatsache.

Ohne Zweifel haben wir ihn mit den Philanthropinisten in engerem Zusammenhange zu denken, wenn von den Leistungen die Rede ist, die er als Jugendschriftsteller von sich ausgehehen ließ, und wenn wir ihn mit Salzmann und Campe in Verbindung bringen, so haben wir auf einmal eine der umfassendsten Neuerungen auf dem Gebiete der Pädagogik vor uns (vgl. Bd. III. S. 866 f.). Weiße und die ihm näher stehenden Freunde, wie Zollikofer und Garve, verfolgten Basedows Bestrebungen mit gespannter Aufmerksamkeit und wandten namentlich dem Philanthropin in Dessau eine von froher Hoffnung getragene Teilnahme zu (vgl. Briefwechsel zwischen Garve und Zollikofer [Breslau 1804] 130, 139 f. 174, 218 f.). Unleugbar ist es, daß er durch das, was er in solcher Manigfaltigkeit und Fülle für die Kinder schrieb, in das Kinderleben, in alles Familienleben, mindestens ebensoviel Erquickung und Belehrung gebracht hat, als Salzmann und Campe. Im allgemeinen aber darf man sagen: durch ihn ist weiten Kreisen erst zu rechtem Bewußtsein gekommen, welch ein Reichtum von Poesie in jedem Hause sich entfalten kann; durch ihn sind tausend und aber tausend Väter und Mütter erst zu der Entdeckung geleitet worden, daß sie mit den kleinsten, einfachsten Mitteln ihren Kleinen glückliche Stunden bereiten, nachhaltige Anregungen geben, große Aussichten eröffnen können; durch ihn ist auch viel Rauhes und Rohes aus der Erziehung hinweggebannt, ist schon deshalb, weil er in wechselnden Formen lehrte, wie man die Kinder durch eine ihrem Bedürfnis und Verständnis angemessene Beschäftigung willig und folgsam mache, der Kinderzucht ein milderer Charakter gegeben worden. Er ist in ganz besonderem Sinne deutscher Dichter, weil er, was deutschen Herzen allezeit das Nächste bleibt, das Familienleben mit den Mitteln einer leicht schaffenden Phantasie verklärt hat.

Weiße war ein zärtlicher Gatte, ein zärtlicher Vater. Wie er nun in Gesellschaft durch feinen Witz, heitere Laune, unerschöpfliches Erzählertalent die verschiedensten Menschen erfreute und verband, so brachte er zumal in die Stille seines Hauses stets wider belebende Elemente. Er hat in seinem Hause viel Schmerzliches erlebt, lang dauernde Prüfungen zu bestehen gehabt; aber dadurch wurde di Liebe zu den

voll gelegenes Schloß Burgscheidungen im nördlichen Thüringen und wandte ihm hier die liebenswürdigste Aufmerksamkeit zu; eine reiche Bibliothek stand ihm für seine Studien zu Gebote, zum Ausreiten in die reizende Umgegend war stets ein Pferd für ihn bereit. Der dann folgende Winter wurde unter den angenehmsten Verhältnissen in Gotha zugebracht; ein zweiter Aufenhalt auf Burgscheidungen schloß sich an. Da ist nun Weiße als Dramatiker rastlos thätig gewesen: ein drittes, viertes, fünftes Trauerspiel, sowie zwei Lustspiele flossen aus seiner eilfertigen Feder, anderes wurde umgebildet; nebenbei wurden auch Moores Fabeln für das weibliche Geschlecht und und Moisys neue Weiberschule, jene aus dem Englischen, diese aus dem Französischen, übersetzt. Er lebte noch in der erquickenden Hoffnung, mit dem Grafen von der Schulenburg nach Italien reisen und dort im Anschauen dessen, was die Natur in wunderbarer Farbenpracht und die Kunst im Glanze der edelsten Meisterwerke vor den Augen der Besuchenden sich erheben läßt, seine Bildung zu voller Reife bringen zu können, als er durch Vermittelung Rabeners in die Stellung eines Kreissteuereinnehmers zu Leipzig versetzt wurde, eine Stellung, die allerdings einträglich war, aber bei den endlosen Bedrängnissen des Krieges überaus peinlich werden konnte. Zu seinem Troste wurde kurze Zeit nachher der heißersehnte Friede abgeschlossen, der alles wieder frei aufathmen ließ.

Eines der ersten Friedenswerke, welches in Sachsen jetzt zustande kam, war die Akademie der Künste in Dresden, mit welcher schnell auch eine Nebenanstalt für Leipzig unters Oesers Leitung in Verbindung gesetzt wurde. Hierbei hat nun Weiße, der ja längst mit dem eigentlichen Schöpfer dieser Anstalten, dem ebenso liebenswürdigen als geistreichen von Hagedorn, näher bekannt war, eine tief eingreifende Thätigkeit entwickelt. Jener vertraute ihm alle seine Gedanken, wählte ihn oft als Vermittler und Briefschreiber, machte es ihm möglich, Künstlern und Gelehrten gefällig zu sein, und ließ ihn so an der Lösung der schönen Aufgabe, der Kunst in Sachsen eine feste Stätte zu bereiten, den erfreulichsten Anteil nehmen. Und der Kunst diente fort und fort auch seine „Bibliothek," die er im Jahre 1765 bis zum zwölften Bande brachte und dann sofort als „Neue Bibliothek der schönen Wissenschaften und Künste" sich verjüngen ließ.

Noch immer war er auch als Dramatiker thätig. Er schrieb in jenen Jahren drei Trauerspiele: die Befreiung von Theben, worin er zum erstenmale nach dem Vorgange der Engländer statt der gereimten Alexandriner reimfreie Jamben in Anwendung brachte, — Atreus und Thyest, ein in Hamburg, in Leipzig und anderwärts mit lebhaftem Beifall aufgenommenes Stück, — Romeo und Julie, ein Werk, das neben Lessings Emilia Galotti lange Zeit auf allen Bühnen Deutschlands sich behauptete, ja selbst in das Französische und in das Böhmische übersetzt wurde. Aber auch neue Lustspiele entflossen damals seiner Feder, die nicht selten in denselben Stunden Steuerregister füllte und der Phantasie für ihre heiteren Spiele zur Verfügung stand. Als er im Jahre 1768 zum erstenmale Berlin besuchte, war er Gegenstand der manigfachsten Aufmerksamkeit, und als ihm zu Ehren Döbbelin Romeo und Julie auf die Bühne brachte, sah er durch Beweise einer ihn fast beschämenden Anerkennung sich ausgezeichnet. Aber noch vor dem Ende dieses Jahres wurde ihm Gellert durch den Tod entrissen; er widmete dem Freunde eine tiefempfundene Elegie.

Inzwischen hatte er bereits eine besondere Art dramatischer Dichtung, die Operette oder das Singspiel weiteren Kreisen wert gemacht. Bei seinem Aufenthalt in Paris hatte ihm nichts so sehr gefallen, als die komische Oper des Théatre italien. Diese munteren Geschichten und Situationen, durchflochten von leichten Liedchen, welche so faßlich und singbar waren, glaubte er auf deutschen Boden verpflanzen zu können; auch hatte er Ähnliches schon früher versucht. Und so dichtete er zunächst nach französischen Originalen „Lottchen am Hofe" und „Die Liebe auf dem Lande". Etwas später folgten zwei andere Singspiele: „Die Jagd" nach einem fränzösischen Lustspiele

und „Der Erntekranz“ von Weißes eigener Erfindung; den Abschluß in dieser Richtung bildete „Die Jubelhochzeit“, welche erst im Jahre 1773 erschien. Weiße nahm es wol mit diesen Arbeiten nicht sonderlich ernst; aber die anmutigsten Kompositionen Hillers hoben sie über das Gewöhnliche empor und machten manche der eingelegten Lieder weiten Kreisen so lieb, daß sie Volkslieder wurden. (Über Hiller s. Rochlitz, Für Freunde der Tonkunst I.)

Zur Tragödie kehrte Weise nur noch einmal zurück, als er, angeregt durch Chodowieckis berühmt gewordenen Kupferstich „Les Adieux de Calas“, zu dem Entschlusse kam, das im Bilde so Rührende in einem Drama zu gleich rührender Wirkung zu bringen. Aber er betrachtete seinen Jean Calas als die letzte Eingebung der tragischen Muse. Die 1776 von ihm besorgte Ausgabe seiner Trauerspiele umfaßt in 5 Teilen 10 Stücke.

Wir mußten seine bisherige Entwickelung und Wirksamkeit etwas ausführlicher behandeln, um besser erkennen zu lassen, auf welcher breiten Grundlage er das aufführte, was er als Jugendschriftsteller in den folgenden Jahrzehnten geleistet hat. Es war doch immer eine bedeutsame Erscheinung, daß ein Dichter, der bei aller ihm eigenen Bescheidenheit neben Lessing sich zu stellen wagte und in ganz Deutschland vielfache Anerkennung gewonnen hatte, freundlich zu der Kinderwelt niederstieg und recht eigentlich Dichter der Jugend wurde. Daß er zugleich, nachdem er lange Jahre eine für höhere Bedürfnisse berechnete Zeitschrift unverdrossen fortgesetzt und zur Förderung derselben nach allen Seiten Verbindungen mit vielen ausgezeichneten Männern unterhalten hatte, von dieser mehr und mehr sich zurückzog, um desto besser den „Kinderfreund“ schreiben zu können, das war doch auch eine ungewöhnliche Thatsache.

Ohne Zweifel haben wir ihn mit den Philanthropinisten in engerem Zusammenhange zu denken, wenn von den Leistungen die Rede ist, die er als Jugendschriftsteller von sich ausgehehen ließ, und wenn wir ihn mit Salzmann und Campe in Verbindung bringen, so haben wir auf einmal eine der umfassendsten Neuerungen auf dem Gebiete der Pädagogik vor uns (vgl. Bd. III. S. 866 f.). Weiße und die ihm näher stehenden Freunde, wie Zollikofer und Garve, verfolgten Basedows Bestrebungen mit gespannter Aufmerksamkeit und wandten namentlich dem Philanthropin in Dessau eine von froher Hoffnung getragene Teilnahme zu (vgl. Briefwechsel zwischen Garve und Zollikofer [Breslau 1804] 130, 139 f. 174, 218 f.). Unleugbar ist es, daß er durch das, was er in solcher Manigfaltigkeit und Fülle für die Kinder schrieb, in das Kinderleben, in alles Familienleben, mindestens ebensoviel Erquickung und Belehrung gebracht hat, als Salzmann und Campe. Im allgemeinen aber darf man sagen: durch ihn ist weiten Kreisen erst zu rechtem Bewußtsein gekommen, welch ein Reichtum von Poesie in jedem Hause sich entfalten kann; durch ihn sind tausend und aber tausend Väter und Mütter erst zu der Entdeckung geleitet worden, daß sie mit den kleinsten, einfachsten Mitteln ihren Kleinen glückliche Stunden bereiten, nachhaltige Anregungen geben, große Aussichten eröffnen können; durch ihn ist auch viel Rauhes und Rohes aus der Erziehung hinweggebannt, ist schon deshalb, weil er in wechselnden Formen lehrte, wie man die Kinder durch eine ihrem Bedürfnis und Verständnis angemessene Beschäftigung willig und folgsam mache, der Kinderzucht ein milderer Charakter gegeben worden. Er ist in ganz besonderem Sinne deutscher Dichter, weil er, was deutschen Herzen allezeit das Nächste bleibt, das Familienleben mit den Mitteln einer leicht schaffenden Phantasie verklärt hat.

Weiße war ein zärtlicher Gatte, ein zärtlicher Vater. Wie er nun in Gesellschaft durch feinen Witz, heitere Laune, unerschöpfliches Erzählertalent die verschiedensten Menschen erfreute und verband, so brachte er zumal in die Stille seines Hauses stets wider belebende Elemente. Er hat in seinem Hause viel Schmerzliches erlebt, lang dauernde Prüfungen zu bestehen gehabt; aber dadurch wurde di Liebe zu den

Grätz, 1818 ein dritter in Reutlingen, beide in 12 Bändchen. In das Französische gieng der Kinderfreund als Ami des enfants durch Arnaud Berquin über, und auch diese Bearbeitung hat mehrere Auflagen erlebt; ebenso ist eine Bearbeitung in holländischer Sprache zu drei Auflagen gekommen. Weiße erhielt fortwährend von sehr verschiedenen Seiten rührende Beweise der Anerkennung. Denn an Fürstenhöfen und in Handwerkerstuben, in Schulzimmern und in Klosterzellen wurde sein Kinderfreund gelesen; seine Schauspiele für Kinder sind gelegentlich in katholischen Waisenhäusern wie in Klosterseminarien von Zöglingen solcher Anstalten aufgeführt worden. Man kann nicht leugnen, daß er mit seiner Zeitschrift einem in weiten Kreisen vorhandenen Bedürfnis entgegengekommen sei.

In der Rastlosigkeit seines Arbeitens übersetzte er in jenen Jahren (1775—82) auch noch aus dem Englischen Jakob Fordyces Reden an Jünglinge (Leipzig 1778, 2 Teile); und Evelina oder eines jungen Frauenzimmers Eintritt in die Welt (ebd. 1779, 3 Teile); später kam, aus dem Französischen übersetzt, hinzu: der Frau Gräfin von Genlis Erziehungstheater für junge Frauenzimmer (ebd. 1780—82, 4 Teile). Im Jahre 1783 folgte eine neue Ausgabe seiner Lustspiele in drei Bänden.

An den Kinderfreund schloß sich als Fortsetzung der „Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes" in 12 Bändchen an. Mit dem Fortschreiten des ersteren war ja auch die darin erscheinende Familie eine andere geworden. Die Kinder traten nun nach und nach aus dem Vaterhause in die große Welt, in neue Lebenskreise und ernstere Thätigkeit ein und mußten deshalb auch eine weiterführende Unterweisung erhalten. Diese aber wurde ihnen durch Briefe der Eltern und Hausfreunde vermittelt, wie die Geschwister selbst auch wider ihre Erlebnisse und Erfahrungen einander schriftlich mitteilten. So wurde der Erziehungsroman von dem alternden Dichter bis zur Rückkehr des ältesten Sohnes von der Universität und bis zum bräutlichen Ringwechsel der älteren Tochter sinnreich fortgesponnen. Diese Anlage erlaubte dem Dichter, durch lebhafte Zeichnung wechselnder Lebenslagen, in welche die Kinder versetzt wurden, durch feine Darstellung ihrer Charakterentwickelung, durch manigfache Belehrungen über die Schwankungen und Wandlungen des Jungendlebens der Fortsetzung des Kinderfreund einen größeren Reiz zu geben als diesem; aber der Beifall, den er fand, war doch bei weitem geringer. Die Geschichte wickelte sich zu langsam ab und die welterschütternden Ereignisse, welche in jenen Jahren begannen, brachten auch in die Anschauungen, Überzeugungen und Gewohnheiten so außerordentliche Umgestaltungen, daß ein Greis mit den alten Mitteln die Geister nicht mehr fesseln und leiten konnte. Der Briefwechsel, 1784 begonnen, hörte mit dem Jahre 1792 auf.

Allerdings nahm gerade in dieser Zeit auch die Litteratur der Jugendschriften einen mächtigen Aufschwung. Der Leipziger Meßkatalog von 1784 kündigte ohne die Lehrbücher 89 pädagogische Werke und unter diesen ungefähr 40 Jugendschriften an; schon waren auch Campe und Salzmann in voller Thätigkeit; 1789 erschien in deutscher Übersetzung Rousseaus Emil, 1790 begann Bertuchs Bilderbuch. Und Weiße selbst war fortwährend noch in anderer Weise als Schriftsteller für die Jugend thätig, und fruchtbarer selbst als Campe. Es erschienen von ihm neben dem Briefwechsel*) noch immer Übersetzungen aus dem Englischen und Französischen, wie zur Vervollständigung des sonst schon von ihm für die Jugend Geschriebenen. Wir nennen noch 1. Adelheid und Theodor, oder Briefe über die Erziehung (Gera 1783, 3 Teile); 2. der Gräfin von Genlis Abendstunden auf dem Lande, oder moralische Erzählungen für die Jugend (Leipzig 1784, 4 Teile); 3. Cecilie oder Geschichte einer reichen Waise,

*) Diesem fehlte es übrigens an Lesern und Freunden nicht. Berquin benützte ihn für seinen Ami des Adolescents. Den dritten Teil hat Weiße den königlichen Prinzessinnen von England zugeeignet, den ganzen Briefwechsel nach seiner Vollendung der Königin von Neapel übersandt.

aus dem Englischen von der Verfasserin der Evelina (ebd. 1784 f., 3 Teile); 4. Aikins Naturkalender zum Unterricht und Vergnügen junger Leute (ebd. 1787); 5. Dramen zur Belehrung junger Frauenzimmer, von einer englischen Dame (ebd. 1787, 2 Teile); 6. Clara und Emmeline, oder der mütterliche Segen, von der Frau Helene (ebd. 1789); 7. Emmeline oder die Waise des Schlosses von Charlotte Smith (Wien 1790, 2 Teile); 8. Julie, ein Roman von Miß Williams (ebd. 1791, 2 Teile). Und auch später noch, als die fleißige Hand Weißes fast gelähmt war, ließ er sie nicht ruhen; er gab noch immer ähnliche Übersetzungen heraus, und in gewisser Beziehung setzte er auch seine Zeitschriften fort, als er noch in den letzten Jahren seines Lebens (1795—1803) „das geöffnete Schreibpult zum Vergnügen und Unterricht junger Personen“ (12 Bändchen) erscheinen ließ.*)

Man erstaunt über diese ganz außerordentliche Fruchtbarkeit und darf immerhin auch sagen, daß so die Schriftstellerei für die Jugend einen Charakter gewonnen habe, der ernste Bedenken rechtfertigen konnte. Aber man hat sich dabei zu vergegenwärtigen, daß Weiße nicht um Lohn zu schreiben brauchte, daß es vielmehr sein unermüdlicher Thätigkeitstrieb war, der ihm so oft die Feder in die Hand drückte. Und man fühlt sich völlig entwaffnet, wenn man bedenkt, daß er fort und fort für zahlreiche Familien pädagogischer Ratgeber war, daß er den Jünglingen, welche durch ihn gefördert zu werden wünschten, die Fürsorge eines Vaters widmete, daß er auch im Greisenalter noch mit seinen Freunden, von denen freilich einer nach dem anderen vor ihm dahin starb, den gemütvollsten Verkehr unterhielt (s. besonders: Briefe von Christian Garve an Chr. Felix Weiße, 2 Teile, Breslau 1803). Es ist schwer zu sagen, wie er zu allem stets wider Zeit und Neigung finden konnte.

Überblicken wir die schriftstellerische Thätigkeit seiner letzten Jahrzehnte, so werden wir sagen müssen, daß er durchweg auf dem Standpunkte des Philanthropinismus sich gehalten und neben den guten Eigentümlichkeiten desselben auch seine unleugbaren Schwächen gehabt hat; aber es ist doch auch wider unverkennbar, daß das Geschlecht jener Zeit solche Nahrung brauchte und suchte. Und daß seine Jugendschriften selbst in Frankreich und anderwärts so dankbar aufgenommen wurden und er widerum Verwandtes aus Frankreich und England auf deutschen Boden verpflanzen konnte, darf als Beweis gelten, wie sehr die Bedürfnisse, denen er diente, in den weitesten Kreisen rege waren.

Das Philanthropin in Dessau hatte er schon im Jahre 1776 besucht; Salzmanns Anstalt in Schnepfenthal sah er erst im Jahre 1787 auf einer Reise nach Gotha. Salzmann machte hierbei die Anwesenheit des allbekannten Kinderfreundes Weiße für seine Zöglinge zu einem Freudenfeste: der Gast wurde in großer Gesellschaft feierlich angeredet und von Mädchen bekränzt, während zugleich ihm zu Ehren vor dem Erziehungshause Kirschbäume gepflanzt wurden, von deren Früchten Weiße noch ein Jahr vor seinem Tode eine Sendung erhielt.

Das Alter des Kinderfreundes war manigfach getrübt. Er litt durch andauernde Krankheiten, welche die Glieder seiner Familie drückten, und fühlte selbst zu Zeiten schweres körperliches Ungemach. Aber er sah seinen Sohn auf der Bahn akademischer Wirksamkeit sicher vorwärtsschreiten, eine Tochter glücklich verheiratet. Als dann das nahe bei Leipzig gelegene Rittergut Stötteritz durch Erbschaft in seinen Besitz gekommen war, fand er die Möglichkeit zu beglückendem Ausruhen. Dort nahm er gastlich auch seine Freunde auf; dort besuchten ihn Fremde aller Stände, und wer ihn in glücklichen Stunden traf, dem war es wol, „als gleiche sein Alter jenen seltenen Herbsten, in welchen die Bäume wider blühen, die Johanniswürmchen funkeln und alles blau und heiter ist und die auf sanften Stufen zu dem höheren Frühling heben.“ Im

*) Nebenbei sei noch erwähnt, daß auf Weißes Anregung Schröckh seine „Allgemeine Weltgeschichte für Kinder“ geschrieben hat.

Sommer 1796 konnte Manso nach einem Besuche bei Weiße dem gemeinschaftlichen Freunde Garve in Breslau schreiben, daß sein Gesicht noch ebenso roth und blühend, sein Auge noch ebenso lebhaft und freundlich sei wie sonst. Aber die zunehmenden Gebrechen des Alters versetzten ihn doch öfter in recht trübe Stimmung, die dann wol auch der Blick auf die ungeheuren Ereignisse der Zeit noch trüber machte. Da nahm ihn nach kurzer Krankheit am 16. Dezember 1804 — es war ein Sonntag — ein sanfter Tod hinweg. Ganz Leipzig strömte zusammen, als seine irdische Hülle zur Gruft getragen wurde. Es war, als wolle Leipzig seinem Dichter bei dieser ernsten Feier dieselben Ehren erweisen, welche Hamburg im Jahr vorher dem Sänger des Messias, den es so lange als seinen Dichter mit Verehrung umgeben, erwiesen hatte. Im ganzen war ihm doch zu teil geworden, was er einst im Lustgehölz eines Freundes an einem Baume als das Wünschenswerte eingezeichnet hatte:

Ein Leben frei wie die Natur,
Gesund und lächelnd wie die Flur,
Ein hohes Alter ohne Stab,
Ein später Sarg, ein rühmlich Grab.

Seine „Selbstbiographie" ist 1806 von seinem Sohne und seinem Schwiegersohne herausgegeben worden. Einen Auszug daraus mit bibliographischen Ergänzungen hat Iphofen für den von Döhner herausgegebenen „Volksschulfreund" bearbeitet und D. im Jahre 1826, in welchem Jahre auch für Weißes Geburtsstadt Annaberg bei der Feier seines hundertsten Geburtstages eine Waisenversorgungsanstalt gegründet wurde, als besondere Schrift erscheinen lassen. H. Kämmel †.

Wetteifer. Will man dem Wortsinn zunächst nachgehen, so kommt man für den ersten Bestandteil des Wortes auf einen Stamm (wite), (s. Mittelhochd. Wörtbuch von Benecke, herausgegeben von Müller und Zarncke) der zusammenbinden, verknüpfen heißt, dem ebenso das zusammengejochte Paar (Ochsen) angehört (gewet), wie der Pfandvertrag (wette), bei dem gegenseitig ein Pfand gesetzt wird, das dem Sieger im Spiele zufällt. Eifer, bei welchem uns die ältere Sprache verläßt, das erst hauptsächlich durch Luthers Bibelübersetzung in Aufnahme gekommen ist, heißt ursprünglich etwa wie fervor, Glut, drückt dann aber auch ein angestrengtes Streben aus. (S. Grimm, Wörterbuch). Wetteifer demnach ist ein Streben unter mehreren Zusammengehörigen, deren jeder das ausgesetzte Siegespfand zu gewinnen sucht, oder die vielleicht auch nur mit gleichangespannten Kräften, wie ein Paar zusammengejochter rüstiger Zugtiere, das Ziel zu erreichen streben. Aber wie ζῆλος in den Begriff von ζηλοτυπία, aemulatio in den Begriff von rivalitas übergeht, so artet auch Eifer aus in Eifersucht, Wetteifer in Nebenbuhlerschaft, in misgünstiges Streben, dem anderen den Siegespreis mehr zu entreißen, als durch Tüchtigkeit abzugewinnen. Auch im Französischen stehen so entsprechend nebeneinander émulation, concurrence und rivalité. Bei einem Zusammenleben von mehreren etwa Gleichen oder Gleichgeachteten kann es nicht ausbleiben, daß auch ein Vergleich angestellt wird, daß der eine an dem anderen ein Maß zu gewinnen sucht, indem das absolute Maß der eigenen Leistung an dem, was geleistet werden soll, schwieriger ist, als ein solches relatives. Man kann allerdings auch den Vergleich anstellen mit solchen, die uns als Vorbilder aufgestellt werden, namentlich mit bereits der geschichtlichen Vergangenheit angehörenden Personen, oder mit solchen Mitlebenden, deren Überlegenheit uns unmittelbar in die Augen fällt. Hier ist der Siegespreis schon errungen, und wir schmeicheln uns höchstens, jenen gleichzukommen; wir eifern ihnen nach, doch indem wir den Zeitunterschied als geschwunden betrachten, können wir immer noch die längst Begrabenen, aber nicht Vergessenen, übertreffen wollen und ihnen den Siegespreis im Urteile der Mit- und Nachwelt streitig machen. Hierhin gehören auch jene spartanischen Chorgesänge, bei

denen, dem Chore der Greise und dem Chore der Männer folgend, die ihre einstige und ihre jetzige Tüchtigkeit priesen, trotz aller Ehrfurcht vor dem Alter, die Jünglinge sangen: „Wir aber werden einst noch weit tüchtiger sein!“ (Plut. Lykurgus C. 21.) Dann kann man auch in diesem Falle von Wetteifer sprechen.

In unserem wirtschaftlichen Leben spielt die Konkurrenz oder die Wettbewerbung, eine große, freilich nicht immer heilsame Rolle. Sie ist eine Art von Krieg unter den Produzenten, sie entfesselt nicht nur die guten, sondern auch die bösen Kräfte, aber sie steigert jedenfalls die Produktion im allgemeinen und die Leistungen im einzelnen, freilich sucht sie auch wol für Scheinleistungen dieselben Vorteile zu gewinnen wie für die Lieferung gediegener Ware. Das weiter zu erörtern kann jedoch hier nicht unsere Aufgabe sein; nicht sowol Konkurrenz auf dem volkswirtschaftlichen Gebiete soll uns beschäftigen, als vielmehr der Wetteifer in seiner pädagogischen Bedeutung, aber es springt doch manche Analogie deutlicher hervor.

Im Altertume zweifelte man nicht, den Wetteifer als Erziehungsmittel zu benutzen, nicht nur, daß man die Jugend lehrte, den Großthaten der Vorwelt oder des älteren mitlebenden Geschlechtes nachzueifern, man rief auch den Wetteifer Gleichaltriger hervor. Curtius sagt in seiner griechischen Geschichte: „Wir kennen keine Griechen ohne Wettkämpfe. In allen Stämmen der Nation lebte der Trieb, durch den Reiz des Wetteifers die angebornen Kräfte zu fördern.“ Freilich entweihte bei solchen Wettkämpfen keine Rücksicht auf Gewinn den jugendlichen Ehrgeiz, und indem im Gymnasium Gehorsam gegen die Vorgesetzten und Verleugnung jeder selbstsüchtigen Willkür verlangt wurde, ward die Paläſtra zugleich eine Schule der Sophrosyne. Welche Bedeutung für die Entwickelung des ganzen griechischen Volkes die großen Nationalspiele hatten, in denen die tüchtigsten Jünglinge und Männer miteinander wetteiferten, später aber auch Knaben (seit Olympiade 37 im Wettlauf, seit Olympiade 41 im Faustkampf), ist allgemein bekannt. In solchen körperlichen Übungen sind wir auch heute noch geneigt, den Wetteifer als besonders brauchbaren Hebel anzuwenden. Gegner von Schulprämien haben sich weniger entschieden öffentlich auf dem Turnplatze zuerteilten Turnprämien entgegengestellt. Namentlich aber findet ein solcher Wetteifer fast ungeteilten Beifall unter uns, wenn der einzelne nur einen Teil der Gesamtheit bildet, für die er seine Kraft und Geschicklichkeit anstrengt, aber auch zu beschränken versteht, wie das etwa in dem bekannten Barlaufspiele geschehen muß, indem nicht nur Schnelligkeit und Gewandtheit, sondern auch vorsichtige Beschränkung der Neigung sich hervorzuthun nötig ist. Deshalb rühmt man auch das englische Cricketspiel besonders, weil es das Individuum in eine größere Körperschaft aufgehen und nicht persönliches Gewinnen, sondern den Sieg der Partei erstreben lasse. Ähnlich das Fußballspiel, in Bezug auf welches die Rede charakteristisch ist, die in Tom Browns Schuljahren*) der Führer der siegenden Partei, Brooke, hält. „Nicht meine Führung, nicht, daß wir ein halbes Dutzend der besten Spieler haben, hat uns den Sieg verschafft, sondern unsere Einigkeit. Wir können uns mehr aufeinander verlassen; jeder von uns kennt seinen Nebenmann; wir haben Einheit, sie Vielheit; darin steckt das ganze Geheimnis.“ Dr. Schmick in seinen Mitteilungen aus dem englischen Schulleben (Jahresbericht der Realsch. 1. Ordn. zu Köln 1868) hebt nicht nur den Nutzen für die ganze körperliche und geistige Frische hervor, sondern er rühmt es geradezu, daß auf dem Spielplatz der Wetteifer angeregt, der Ehrgeiz im guten Sinne durch den Beifall genährt, das Kraft- und Selbstgefühl entwickelt, namentlich aber das dem Engländer so wichtige Selbstvertrauen für Schule und Leben gewonnen werde und sich zu weiterer Verwertung darbiete. Aber andererseits liefert auch schon das Altertum den Beleg, wie bei einer Misleitung des Wetteifers — ganz abgesehen von den

*) Tom Browns Schuljahre. Von einem alten Rugby-Jungen. Nach dem Englischen des Th. Hughes, bearbeitet von Dr. E. Wagner. Gotha, J. Perthes 1867.

anderen ethisch schädlichen Folgen — jene Wettkämpfe ihren Zweck verfehlen, in der Jugend ein kräftiges, zum Schutze des Vaterlandes tüchtiges, an Leib und Seele harmonisch ausgebildetes Geschlecht heraufzuziehen. Je mehr die ganze Gymnastik auf den Ruhm des Sieges in den öffentlichen Spielen sich zuspitzte und die Sucht, durch eine besonders ausgebildete Technik zu glänzen, in den Vordergrund trat, desto mehr verschlang das Athletentum jene harmonische körperliche Ausbildung, welche zur *καλοκαγαθία* notwendig war. Deshalb strebt man auch im neuern Turnwesen wieder danach, jenem athletischen Virtuosentum nicht durch falsche Aneiferung Vorschub zu leisten, sondern den einzelnen gleichmäßig durchzubilden und ihn einem gegliederten Ganzen einzuordnen, während andererseits auch bei uns in neuester Zeit die Jugend manigfaltige Formen des Sport auszubilden strebt.

Die Griechen ließen jedoch nicht nur den Wetteifer in der Turnkunst gelten; dem Ausspruch des Plato *) gemäß, daß die Männer Wettkämpfer des größten Kampfes sind, wuchsen die Knaben auch vom siebenten Jahre an in dem Kreise des Wetteifers öffentlicher Schulen auf. So verschieden auch die Natur des dorischen und ionischen Stammes war, die Erziehung hatte den Charakter der Öffentlichkeit; auch in den Staatsidealen der beiden großen Philosophen Plato und Aristoteles schließt die häusliche Erziehung für die Knaben mit dem 6. Jahre ab. Welche besondere Einrichtungen dort den Wetteifer anregten, davon läßt sich nicht viel sagen, wenn wir nicht die gegliederte Mitwirkung erwachsener Jünglinge in Sparta hierher rechnen wollen: aber das ganze antike griechische Leben war zur Anregung des Nacheiferns und des Wetteifers bei den Knaben auch auf dem ethischen Gebiete und innerhalb des Kreises der überlieferten Kenntnisse angethan.

Bei den Römern konnte von einer solchen Anregung des Wetteifers nicht die Rede sein. Gymnastische Übungen in Gymnasium und Paläſtra, wie bei den Griechen, gab es noch während der ersten drei Jahrhunderte der Republik nicht; sowol diese, als jener Anteil der Griechen an den Vorträgen der Philosophen in den Hallen der Gymnasien erschienen dem ernsten Römer strengerer Zeit als Müßiggang und unnütze Beschäftigung. Die Erziehung geschah überhaupt in den älteren Zeiten fast ausschließlich im Hause und wurde dann durch den Eintritt in praktische Berufszweige unter einem besonders tüchtigen Meister des Faches vervollständigt, wie auch die feine gesellige und bürgerliche Ausbildung in edlen Familienkreisen. und im Anschluß der Jünglinge an tüchtige geistvolle Männer ihre Vollendung fand. So war auch hier mehr die Nacheiferung (imitatio) als der Wetteifer (aemulatio) im Spiele. Auf Nacheiferung zielte es auch hin, wenn die römischen Knaben der älteren republikanischen Zeit frühzeitig geübt wurden im Absingen von Versen zum Preise der Thaten tüchtiger Männer und im Vortrage von Gedächtnisreden gleichen Inhaltes, oder wenn die Männer zum Nutzen der Jugend Tischlieder zum Preise ruhmvoller Vorfahren sangen. Mit solchen Vorbildern erfüllten auch die Gespräche im Hause die Jugend, der stets die Nachahmung ausgezeichneter Männer zur Pflicht gemacht wurde. Lob- und Gedächtnisreden auf verdienstvolle Männer, wie sie namentlich bei Leichenbegängnissen stattfanden, nachdem unter Trauerliedern in feierlichem Aufzuge mit den Ahnenbildern die Leiche durch die Stadt getragen war, regten in diesem Sinne an. Auch gehört hierher, daß es in älterer Zeit den Senatoren gestattet war, ihre jungen Söhne mit in den Senat zu nehmen, wo sie nun ehrfurchtsvoll zu den versammelten Vätern aufschauten.

Als später die öffentlichen Schulen mehr in Aufnahme kamen und auch von den Söhnen der Vornehmen besucht wurden, wird es nicht an Wetteifer gefehlt haben; denn wenn mehrere Gleichaltrige zugleich einem großen Vorbilde nacheifern, entsteht eben naturgemäß Wetteifer. Es fehlten denn auch nicht solche damit zusammen-

*) De republica 1, c. 3 p. 403. ἀθληταὶ μὲν γάρ οἱ ἄνδρες τοῦ μεγίστου ἀγῶνος.

hängende Auftritte, wie der von Plutarch im 9. Kapitel des Brutus erzählte. Als nämlich Cassius und Faustus, des Sulla Sohn, als Knaben in eine Schule giengen, sprach Faustus großsprecherisch von der Alleinherrschaft seines Vaters und erhielt deshalb vom jungen Cassius, der schon damals ein Tyrannenfeind war, eine Maulschelle. — Theoretisch tritt für den Wetteifer ein Quintilian (Instit. orat. lib. 1, 2), der namentlich auch darum die öffentlichen Schulen der häuslichen Erziehung vorzieht, weil sie den Wetteifer (aemulatio) anregen. Indem er der immer noch verbreiteten Erziehung und Unterweisung mit Hilfe der Stockschläge entgegentritt, verspricht er sich von einem in der Gemeinschaft und dem ihr entwachsenden Gemeingeiste sich bildenden Ehrgefühle eine Entzündung der Gemüter, so daß ein jeder es für schimpflich halte, dem Gleichen nachzustehn, für wolanständig, die Älteren zu übertreffen. Freilich sei der Ehrgeiz selbst ein Fehler, aber er werde doch häufig die Ursache der Tüchtigkeit. Die Sitte, welche seine Lehrer beobachtet hätten, eine Rangordnung nach den Leistungen aufzustellen, habe sich sehr nützlich erwiesen; dadurch sei ein außerordentliches Streben nach dem Siegespreise entstanden; besonders rühmlich aber sei es erschienen, Führer der Klasse zu werden. Da aber am 30. Tage noch einmal Gelegenheit gewesen sei, in neuer Wettbestrebung (certamen) um Sieg oder Niederlage zu ringen, habe sowol der Sieger als der Besiegte seine Kraft angespannt, jener um das Errungene nicht zu verlieren, dieser um Schmerz und Schmach der Niederlage loszuwerden. „Das,“ fährt er fort, „feuerte uns mehr an im Studium der Redekunst,“ — denn um diese handelt es sich an jener Stelle — „als die Ermahnungen der Lehrer, die Aufsicht unserer Pädagogen, die Wünsche der Eltern.“ Für die unreiferen Schüler empfiehlt er dann statt der zu schweren Nachahmung des Lehrers die leichtere von Mitschülern. An anderer Stelle (ib. lib. 1, 3) wünscht er sich einen Schüler, den das Lob anregt, den der Ruhm freut, der besiegt weint. „Dieser,“ sagt er, „kann durch den Ehrgeiz gefördert werden, ihn wird der Tadel schmerzen, ihn die Ehre antreiben; bei ihm fürchte ich niemals Trägheit.“ Endlich empfiehlt er auch gewisse Spiele, bei denen sich die Knaben in gegenseitigem Wetteifer Fragen vorlegen, als nützlich zur Schärfung des Geistes. Noch Rollin stimmt in seinem traité des études livre 8, article 2) Quintilian durchaus zu, ohne daß er jedoch mit völliger Entschiedenheit sich für die öffentliche Erziehung zu erklären wagt. — Cicero hingegen sah nicht ebenso getrost auf den Wetteifer, bei dem er einen löblichen und einen tadelnswerten unterscheidet, jenen nämlich, der sich begnügt, der Tüchtigkeit eines anderen nachzueifern, und diesen, der darüber Verdruß empfindet, daß ein anderer erreicht hat, was er selbst wünschte, und dessen er nun entbehren muß (Tusc. quaest. 4, 8); diesen falschen Wetteifer nennt er der Rivalität ähnlich (ib. 4, 26). — Vellejus Paterculus (Annales 1, 17) schreibt dem Wetteifer einen den Geist fördernden Einfluß zu, indem bald der Neid, bald die Bewunderung zur Nacheiferung (imitatio) entflamme und so das an sich lebhafte Streben zum höchsten Ziele führe. Damit wollen wir die Römer verlassen.

Im Principe des Christenthums liegt ein solches Wettbestreben um die Palme des Sieges im irdischen Wettkampfe nicht. Schwerlich wird man hierher ziehen wollen, daß Paulus 1. Kor. 9, 24 schreibt: „Wisset ihr nicht, daß die so in den Schranken laufen, die laufen alle, aber einer erlanget das Kleinod? Laufet nun also, daß ihr es ergreifet.“ Es handelt sich hier ebensowenig, wie wenn er Phil. 13, 14 insbesondere von seinem eigenen Laufe nach dem Ziele und dem Siegespreise spricht, um ein Übertreffen anderer, sondern nur um das Erreichen des Zieles. Innerhalb der ersten christlichen Welt, in der die Weisheit der Welt von Gott zur Thorheit gemacht war und „göttliche Thorheit“ (1. Kor. 1, 15) diese Weisheit zunichte machte, konnte kein Beweggrund gelten, der der eigenen Kraft und der Freude an derselben entsprang. Paulus verbietet ausdrücklich, daß jemand sich der von Gott ihm verliehenen Gaben irgendwie rühmen soll, vielmehr Gott in allem die Ehre gebe und je nach der ihm verliehenen Gabe seines Amtes walte. Er ermahnt, sich vielmehr zum Niedrigen zu

halten als nach Hohem zu streben. Um so weniger konnte bei dem ascetischen Geiste, der sich in den Klosterschulen entwickelte, von der Anregung des Wetteifers im antiken Sinne oder auch in der Weise jetziger Schulen die Rede sein. Wol traten die Bilder Christi und namentlich der Heiligen vor die Augen der Jugend als Vorbilder, denen sie nachzustreben hätten, aber gerade wider im ascetischen Sinne. Daß sich das vermöge der menschlichen Natur nicht absolut durchführen ließ, versteht sich von selbst, und wenn es in den Klosterschulen Spieltage gab mit Wettlauf nach einem gesetzten Preise, so mag wol auch sonst das Element des Wetteifers unter der Jugend nicht ganz gefehlt haben. Von der Hochschule Karls des Großen jedenfalls wird erzählt, daß der mächtige Fürst sie selbst oft besucht und die Schüler nach ihren Leistungen gelobt und getadelt habe; und die Anekdote, wie er die fleißigen und tüchtigen Knaben von geringem Stande zu seiner rechten Hand, die faulen Knaben vom Adel zu seiner linken Hand gestellt, und letzteren beim Könige des Himmels mit seiner Ungnade gedroht trotz ihres Adels und ihrer Zierlichkeit, wenn sie nicht doppelt fleißig würden, ist auch durch die Dichtung verbreitet.

Mit den humanistischen Studien wurden auch die Erziehungsmittel des Altertums aufgenommen, und der Wetteifer ward ein wesentliches Moment in der Erziehung. Bekannt sind die dahinzielenden Einrichtungen in Trotzendorfs Schule mit den verschiedenen Ämtern, der Wichtigkeit guter Verteidigungsreden, und mit den Lobreden der Schüler aufeinander und der Bekränzung dessen, dem der Preis zuerkannt wurde. So regte auch Johannes Sturm den Wetteifer der Schüler durch Preiserteilung an die beiden besten in jeder Klasse an. Auch François Rabelais, den man als einen Vorläufer von Montaigne, Locke und Rousseau ansieht, läßt den Ponokrates seine bessere Erziehung bei Gargantua damit beginnen, daß er ihn in Gesellschaft gelehrter Leute einführt, um ihn aus der Nacheiferung des Vorbildes derselben das Verlangen gewinnen zu lassen, anders zu studieren und sich hervorzuthun,*) was denn Fischart in seiner Geschichtsklitterung u. s. w. (Kap. 26) in gewohnter Weise breiter ausführt und schärfer hervorhebt. — Wie Rollin sich auf Quintilian stützte, ist schon früher angegeben.

Nirgends aber wurde dem Wetteifer, selbst in seiner ausgeartetsten Form der gefährlichsten Rivalität ein so breiter Platz in der Erziehung eingeräumt, als bei den Jesuiten. Die Constitutiones Jesu bekämpfen zwar den Ehrgeiz (ambitio) als eine Pest (Pars 9, c. 1, A), als Erzeuger aller Übel (P. 10, § 6) und verbieten bei den öffentlichen Examinationen und Responsionen, wenn die würdig Gefundenen zu den ihnen zukommenden Graden erhoben werden, das Auftreten nach bestimmten Plätzen, damit auch nicht ein Schein des Ehrgeizes aufkomme und keine ungemäßigten Leidenschaften entstehen, sogar wenn sonst an der betreffenden Universität dabei eine Rangfolge gebräuchlich sei (P. IV. c. 6, § 17); ebenso soll bei der Erhebung zum Magister artium oder Doctor Theologiae dem Ehrgeiz die Thür verschlossen werden (P. IV. c. 15, § 4), aber in unscheinbarer Anmerkung (P. IV. c. 6, § 13 L.) schleicht sich die sancta aemulatio ein, mit welcher sich zur besseren Förderung der Studien an Kenntnis gleichstehende Schüler herausfordern sollen. Auch häufige Disputationen sind empfohlen (P. IV. c. 13, § 3), bei denen nicht nur Mitschüler untereinander, sondern auch solche, die in ihren Kenntnissen nicht ganz gleich stehen, und Lehrer mit Lehrern unter dem Vorsitze eines derselben disputieren. So finden wir denn in den Studienordnungen der Jesuiten, wie sie noch 1832 und 1833 veröffentlicht worden sind, aus diesem heiligen Wetteifer den ganzen raffinierten Ämulations-

*) Vgl. François Rabelais und sein Traité d'éducation u. s. w. von Friedr. Aug. Arnstädt. Leipzig 1872. Gargantua livre 1, ch. 23. Pour mieulx ce faire, l'introduisoit en compagnies des gens savans qui là estoient, à l'émulation desquels luy creust l'esprit et le desir d'estudier autrement, et se faire valoir. [S. den Art. Rabelais Bd. VI. Die Red.]

apparat herausgewachsen, durch welchen die Jesuitenschulen allerdings äußerlich glänzende Erfolge erzielten, die manchen geblendet haben. „Wer die Ämulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das bewährteste Hilfsmittel im Lehramte, und welches beinah einzig hinreichend ist, die Jugend aufs beste zu unterrichten. Der Präceptor schätze daher diese Waffe hoch und erforsche fleißig die Wege, auf welchen er sie erlangen und wie er dieselbe am meisten und angemessensten gebrauchen kann." So sagt der Lehr- und Erziehungsplan von 1833. Zu der Anregung der Ämulation dienen nicht nur jene erwähnten häufigen Wettkämpfe, sondern auch prunkhafte Preisverteilung, Ernennung von Magistraten und Parteibildungen, und als schlimmstes Mittel jene Zugesellung von Nebenbuhlern zueinander, welche sich gegenseitig nicht nur zu überbieten suchen, sondern auch überwachen und denunzieren, wenn es ihren Zwecken dient (vgl. Bd. 3, S. 776 f. Jesuiten, Jesuitenschulen).

Während Aug. Herm. Francke jede Anregung von Ambition, Geiz, Neid vermieden und die Kinder vielmehr zu beständiger Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes hingeführt und „ihnen den rechten Adel der menschlichen Seele, der in Erneuerung zum Ebenbilde Gottes besteht," mit lebendigen Farben vor die Augen gemalt haben will, macht der Philanthropismus reichlichen Gebrauch von der Erweckung der Ambition und den künstlichen Mitteln, Wetteifer hervorzurufen. Campe erzählt uns, daß noch, als er selbst an der Spitze des Dessauischen Erziehungsinstituts gestanden (Revisionswerk Bd. 10, S. 526), zwei Meritentafeln, eine des Fleißes und der Aufmerksamkeit und eine des sittlichen Wolverhaltens mit den Namen aller Zöglinge im öffentlichen Betsale aufgehängt gewesen seien. Marken des Fleißes und ebensolche des sittlichen Wolverhaltens wurden von den einzelnen Lehrern nach den Stunden und von den Aufsehern nach Rücksprache mit den andern Lehrern am Abend ausgeteilt; am Schluß jeder Woche fand dann im Hause des Kurators feierliche Senatssitzung, Vorrufung der einzelnen Schüler zu Abgabe der Marken, Eintragung der Zahl derselben ins Censurbuch und zu mündlichem Lob oder Tadel statt. Wer eine gewisse Anzahl von Marken der einen oder der andern Art hatte, bei dessen Namen wurde Sonntags nach dem öffentlichen Gottesdienste in Gegenwart des ganzen Instituts und der besuchenden Fremden ein gelber Nagel als „goldener Punkt" eingeschlagen. Eine gewisse Anzahl goldener Punkte aber berechtigte zu dem Orden des Fleißes oder der Tugend, welcher im Knopfloch getragen wurde. Auch schwarze Punkte gab es übrigens bei auffallendem Unfleiß und größeren Untugenden, und ein solcher schwarzer Nagel verlöschte wol alle bis dahin erworbenen goldenen Punkte. Übrigens ist Campe bei diesen widerwärtig abgeschmackten Reizmitteln des Wetteifers nicht stehen geblieben. Seine Erfahrungen hatten ihm gezeigt, daß zwar bei einigen Schülern der Fleiß angeregt wurde, daß andere kalt blieben, andere, namentlich ältere, es für eine Spielerei ansahen, und endlich sogar, daß ein von allen Lehrern für falsch und heimtückisch gehaltener Knabe sich doch so geschickt zu führen wußte, daß er die meisten goldenen Punkte erhielt, während umgekehrt ein braver, ungemein gutartiger Knabe, der bis dahin ohne alle Künstelei erzogen worden, in einer solchen Anstalt mit Meritentafeln zu Grunde gieng. Campe geht nun soweit, daß er nicht nur dieses künstliche System, welches „Eitelkeit, Prätensionsseuche und Ruhmsucht" erzeugt habe, sondern alle künstlichen Reizungen des Ehrtriebes, zu denen er auch das Certieren rechnet, verwirft.*) Abgesehen davon, daß die gebräuchlichen Methoden des Certierens ungerechte Resultate lieferten, entstünde auch Eitelkeit und Ehrfurcht in den Herzen der Sieger, Neid, Unwillen, Zorn, Rachsucht in den Herzen der Besiegten. Freunde entzweiten sich, Faktionen entstünden, Wortwechsel und Schlägereien würden hervorgerufen. — Die anderen Mitarbeiter am Revisionswerk gehen nicht soweit, Gedike rechtfertigt die perio-

*) Campe, Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen. Revisionswerk Bd. 10.

dische Aufstellung von Rangordnungen nach einer gerechten und zweckmäßigen Methode, Villaume*) glaubt den Ehrtrieb vor Verirrungen wahren zu können und in richtiger Weise brauchen zu sollen, wenn er auch z. B. die öffentlichen Redeübungen „in Schulen und Gymnasien" nicht billigt, in Trivialschulen und bei Mädchen ganz verwirft. — Auch die Vertrauensklassen der Schüler, je nachdem sie bereits als zuverlässig erprobt waren, sich unzuverlässig gezeigt oder sich erst noch einer Probe zu unterwerfen hatten, welche der diesem Kreise angehörige Abt Resewitz als Rektor der Schule zu Klosterberge eingeführt hatte, haben mit jenen älteren künstlichen Dessauer Philanthropinmitteln nichts gemein. (S. Artikel Vertrauen.)

Ganz besonders inkonsequent ist Rousseau. Er bricht über eine Leitung der Kinder durch Wetteifer durchaus den Stab, wenn er (Emile livre II. p. 77, Paris, Didot Frères. 1867) sagt: „Es ist durchaus befremdlich, daß man, so lange man sich mit der Kindererziehung befaßt, kein anderes Mittel zu ihrer Leitung ausfindig zu machen wußte, als den Wetteifer (émulation), die Eifersucht, den Neid, die Eitelkeit, die Habgier, die gemeine Furcht, alle gefährlichsten Leidenschaften." Dennoch benutzt er nicht nur den Wetteifer, sondern die Eitelkeit und Lüsternheit, um seinem Zöglinge die Furcht im Dunkeln abzugewöhnen und seine Trägheit im Laufen zu überwinden. Zu jenem ersteren Zwecke wird in einem Labyrinth von Möbeln in einem dunkeln Saale unter einer Anzahl von 8 bis 10 Vexirdosen eine Dose mit Zuckerzeug aufgestellt und nach dem Lose machen sich nun eine Anzahl von kleinen Wettkämpfern an die Aufgabe, dieselbe herbeizubringen. Spott begrüßt „den kleinen Herkules", der statt der richtigen eine Vexirdose triumphierend herbeibringt u. s. w. Zum Laufen wird Emil durch einen Lieblingskuchen angeregt, den ein Knabe vor seinen Augen im Wettlauf einem anderen abgewinnt. Dabei schildert Rousseau in seiner lebhaft anschaulichen Weise die ganze Aufregung gerade jener Leidenschaften, die er in der erst angeführten Stelle so entschieden verworfen hat. Widersprüche findet man bei Rousseau auch sonst genug. Aber das ganze französische Schulwesen pflegt die falsche Anreizung des Ehrtriebes durch bons points billets de satisfaction, Anschreiben an die Ehrentafel, Medaillen und Dekorationen, prunkende Preisverteilungen und Konkurse.

Wenn in englischen Schulen außer jenen Wettkämpfen, von denen bereits geredet wurde, außer den Gliederungen der Schüler unter sich mit Anteil der älteren Knaben an der Schulzucht, feierliche Preisverteilungen, Buchführungen über Lob und Tadel, lobende Erwähnungen, Ernennung des besten oder der besten Schüler zum Kapitän vorkommen**), so hat das auf dem Hintergrunde des englischen politischen Lebens, bei dem Selbstgefühl auch schon der englischen Jugend eine ganz andere Bedeutung, und wird niemals Eitelkeit und Ruhmsucht in ähnlich bedenklicher Weise anspornen wie in Frankreich.

Nach diesen zum Teil allerdings flüchtigen geschichtlichen Bemerkungen dürfen wir nun zur theoretischen Erledigung der Sache schreiten, indem wir auch zugleich diejenigen Mittel zusammenstellen, welche in unserer Pädagogik auf die Erregung des Wetteifers hinzielen.

Bei vollständig privater Erziehung eines Zöglings allein kann natürlich nicht von Wetteifer die Rede sein, darum spricht auch Locke nicht davon; hier kann es sich nur um Nacheiferung handeln, sei es des Lehrers, sei es anderer Vorbilder, wie sie aus geschichtlichen Werken oft den strebenden Knaben und Jüngling zu begeistertem Nachstreben oder auch zu ehrgeizigem Nacheifern aufgerufen haben. Auch beim Nacheifern ist es schon möglich, daß nicht die hohe Tüchtigkeit, geistiger oder sittlicher

*) Revisionswerk Bd. 4. Villaume, allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen. K. 21. Von dem Ehrtriebe.

**) Vgl. u. a. Jahresbericht der Realschule 1. Ordnung zu Köln 1867/68 S. 26 in den Mitteilungen des Dr. G. Schmick.

Wert des Vorbildes reizt, sondern Ehre und Ruhm, mit denen jenes geschmückt war. Das ideal Richtige wäre es auch in diesem Falle unzweifelhaft, daß jeder das ganze Maß seiner Kräfte, wie es ihm Gott gegeben, zu entwickeln suchte, begeistert wol durch den Beweis menschlicher Kraft und Größe, welcher sich in jenen Vorbildern darstellt, aber nicht nach Ruhm und Ehre geizend. Soll übrigens ein Vorbild die Kraft des Kindes in richtiger Weise wecken, so muß es richtig gewählt sein, nicht allein nicht so, daß es ins Maßlose zu streben verleitet, sondern auch nicht so, daß es als ein unerreichbar fernes nur staunende Verwunderung, im günstigen Falle Bewunderung hervorruft, ohne das Kind empfinden zu lassen, daß etwas von jener Kraft, welche dort zur bewunderten Größe führte, auch in ihm lebt. Ein zu groß und unnahbar gewähltes Beispiel kann vielmehr verzagt machen und die strebende Kraft lähmen. Vor allen Dingen muß der Erzieher sorgen, daß er selbst ein Gegenstand der Nacheiferung werden könne.

In öffentlicher Erziehung kommt zur Nacheiferung der Wetteifer. Gleiche haben ein gleiches Ziel. Sie messen ihre Kräfte nicht mehr an dem Ziele allein, sondern an einander. Um selbst das Verhältnis der eigenen Leistung zur Aufgabe festzustellen, ist schon eine nicht geringe geistige, auch sittliche Reife nötig, es ist nicht nur für den Beteiligten schwierig zu erkennen, auf was es dabei ankommt, sondern auch unter Voraussetzung richtiger Erkenntnis in diesem Punkte kann doch eine Trübung des Urteils durch Selbstgefälligkeit, Leichtsinn oder auch Verzagtheit eintreten. Nur hilft zwar der Lehrer fortwährend durch sein Urteil nach, mündlich und schriftlich durch Billigung oder Misbilligung, durch die Erklärung, daß etwas richtig oder falsch, gut, genügend, nicht genügend sei u. s. w., und die Schule durch mehr ins einzelne gehende Zeugnisse; aber häufig ruht das Urteil selbst wider auf einem Verhältnisse oder wird wenigstens erst vom Schüler aus der Vergleichung erkannt. Das findet seine Anwendung bei allen Angaben der Fehlerzahl: denn nur derjenige Schüler, der keinen Fehler gemacht hat, kann genau wissen, wie sich seine Arbeit in dieser Richtung zu den Ansprüchen der Aufgabe verhält, alle anderen werden erst durch eine Vergleichung der verschiedenen Zahlen ein Urteil gewinnen können über das Verhältnis ihrer Leistung zu demjenigen, was verlangt werden kann. Auch in Bezug auf die Schnelligkeit, mit der eine Aufgabe gelöst wird, ist ein bestimmtes Urteil erst aus der Vergleichung mit anderen zu gewinnen, z. B. beim Kopfrechnen; das absolute Maß macht hier zu große Schwierigkeiten für den Schüler; es müßte denn möglich sein, genau den Zeitaufwand nach Minuten oder selbst Sekunden festzustellen. Wo aber eine Vergleichung unter mehreren möglich oder gar nötig ist, wird sich auch der Wetteifer einstellen; der Schüler will nicht bloß eine gute Arbeit haben, sondern eine bessere als andere, er will das zweite Mal mit seiner Arbeit eine höhere Stellung in den Gesamtleistungen erreichen, als das erste Mal u. s. f. Aber hier tritt uns sogleich eine Gefahr entgegen, das Urteil nämlich, das nur auf einem Verhältnisse beruht, kann ein durchaus ungenügendes sein, weil die Stellung der Gesamtheit, welcher ein Schüler angehört, zu dem Ziel, welches gesteckt ist, sehr verschieden sein kann; die Gesamtleistungen einer Klasse können hoch und können tief stehen, auf dieser verschiedenen Grundlage ist aber die Stelle, welche eine einzelne Leistung unter allen einnimmt, von ganz verschiedener Bedeutung; der erste in einer schlechten Klasse kann auf einem tieferen Standpunkte stehen als etwa der zehnte in einem anderen Jahrgange derselben Klasse. Legen nun die Schüler nur den relativen Maßstab an, richten sie ihr Streben nicht nach der Entfernung des Zieles ein, sondern nach den Leistungen der Mitschüler, so kann der sonst antreibende Wetteifer hier Ursache geringerer Leistung werden. Unter allen Umständen kommt es also darauf an, daß der Lehrer für Festhaltung des richtigen Maßstabes sorge.

Das ist der eine wesentliche Gesichtspunkt in Bezug auf die Richtigkeit des Urteils für die Grundlage, von welcher aus sich allein ein nützlicher Wetteifer denken läßt, und es ist deshalb ein Wettstreben mit schwächeren Schülern nur so lange nützlich, als einem schwachen Schüler Mut gemacht werden soll. Deshalb ist das Rousseausche Verfahren bei dem Wettlaufe um den Kuchen sehr bedenklich, denn es enthält eine innere Unwahrheit, indem sich eine Übervorteilung zu Gunsten Emils einschleicht. Der andere wesentliche Gesichtspunkt bei der Benutzung des Wetteifers ist aber, daß immer die unmittelbare Beziehung auf das Ziel festgehalten wird, daß also der in die Wette mit anderen Strebende sich weniger darüber freut, über andere gesiegt, als vielmehr darüber, das Ziel erreicht zu haben. Im ersteren Falle würde der Ehrgeiz angestachelt, nicht die Lust an der Sache selbst belebt. Das Rechte ist, daß jeder nach dem Maße der ihm verliehenen Kräfte strebt, mag er nun dadurch der erste oder einer der unteren werden; der redlich Strebende darf im ersten Falle sich nicht zu Übermut verleiten lassen, im anderen nicht verzagen.

Hat man das fest im Auge, so wird man auch alle die Einrichtungen, welche die Gefahr in sich enthalten, durch falsche Anstachelung des Ehrgeizes einen unreinen Wetteifer hervorzubringen, im rechten Maße halten oder zum Teil gar nicht anwenden. Denn nichts allerdings ist heilloser als ein Wetteifer, der nur den Schein der vorzüglicheren Leistung, die Ehre des Sieges erstrebt und selbst zu Lug und Trug greift, wie die wettlaufenden Knaben bei Rousseau, welche einander Steine auf die Bahn werfen, oder jene Zustände, wie sie Campe aus dem Certieren herleitet, als Trennung von Freunden, Neid, Zorn, Rachsucht, Faktionen, Wortwechsel und Schlägereien.

Die Einrichtungen aber, durch welche jetzt etwa der Wetteifer belebt wird, sind das Certieren, die Rangordnungen, welche wol sogar in die Schulzeugnisse eingetragen werden, öffentliche Schulaktus mit Deklamation und Rede, Schulprämien. Der Würdigung, welche diese einzelnen Einrichtungen schon an betreffender Stelle in der Encyklopädie gefunden haben, ist hier nicht viel hinzuzufügen. Weniger gefährlich sind sie bei den Knaben, die doch später einmal ins Leben hineingeworfen werden, in dem sie auch verschiedene Plätze erhalten, und zwar nicht immer nach dem Maße ihres sittlichen Wertes, als bei den Mädchen, deren Nervensystem überhaupt reizbar ist, und bei denen deshalb aus allen solchen Einrichtungen leidenschaftlichere Folgen entstehen. Schlimm ist es, daß oft die Eltern nicht nach den Leistungen ihrer Kinder im allgemeinen fragen und sich um ihre Fortschritte bekümmern, sondern nach dem Platze, den sie in der Klasse einnehmen, und dadurch also den Wetteifer in falscher Richtung anstacheln. Wird eine solche Gesinnung im Gemüte des Kindes herrschend, so entstehen daraus die schlimmsten sittlichen Folgen für das spätere Leben. Das jedenfalls steht fest, daß es nicht die Aufgabe der Erziehung ist, glänzende Schüler, sondern tüchtige Menschen heranzubilden, und die glänzenden Resultate jener krankhaft und unsittlich gesteigerten Ämulation der Jesuitenschulen sind durchaus vom Übel. Aber wie sich schwerlich ein Zuschauer der Freude über die fröhliche Lust eines jugendlichen Wettlaufes oder jener Leib und Charakter stärkenden Wettspiele des Barlaufes, des Cricket und ähnlicher entziehen kann, so ist auch ein frisches Wettstreben der Schüler nicht zu verwerfen, bei dem jeder das Ziel im Auge hat, sich aber auch freut, mit tüchtigen zusammenzustreben und sich im Wechselverkehr mit ihnen auch in seinen Leistungen zu stärken. Nacheiferung hoher und edler Vorbilder und Wetteifer mit tüchtigen Genossen werden unter den vorher gegebenen Einschränkungen und näheren Bestimmungen immer zwei nicht verächtliche und verwerfliche Mittel der Erziehung sein. *)

F. Eiselen.

*) Auf eine andere Art von Wetteifer, nämlich den zwischen den Lehrern an Parallelklassen, haben wir in dem gleichnamigen Art. Bd. V. S. 704 in der 2. Anm. aufmerksam gemacht.

Widerholung. (Benutzt wurden besonders: Waitz, allg. Pädagogik; Beneke, Erziehungs- u. Unterrichtslehre; Herbart, Umr. pädag. Vorles.; Schrader, Erziehungs- u. Unterrichtslehre; Schimmelpfeng, die gruppierende Unterrichtsmethode, Progr. v. Marburg 1865, u. C. Lang, Über d. Repetition der Autorenlektüre in d. Schule, in Jahns Jahrb. 1872, S. 188 ff.) Hat der Unterricht sein erstes Geschäft vollzogen, sei es, daß er Thatsachen mitgeteilt, sprachliche Formen vorgeführt, historische Begebenheiten erzählt, geographische Örtlichkeiten bezeichnet oder dahin gehörige Angaben gemacht, sei es, daß er Gesetze entwickelt, die Einsicht in dieselben vermittelt hat, so gilt es, die gewonnenen Kenntnisse auch zum bleibenden Eigentum des Schülers zu machen. Derselbe soll, was er erkannt, auch behalten. Daß dies geschehen könne, schreiben wir der Kraft des Gedächtnisses zu. Wie beides, das Verstehen und das Behalten, Hand in Hand gehen müsse, und daß eine Kenntnis, die als ein verwendbarer Besitz erscheinen soll, um von ihr aus zu weiteren Kenntnissen fortzuschreiten oder sie im praktischen Leben zu verwerten, beide Bedingungen erfüllen müsse, daß nämlich die klare Einsicht in ihren Inhalt gewonnen und daß sie dem Gedächtnisse einverleibt sei, daß auch beide hierbei wirksamen geistigen Kräfte, Verstand und Gedächtnis sich gegenseitig unterstützen, das ist in dem Artikel Gedächtnis genügend auseinandergesetzt. Es ist eben dort, wie in dem Artikel Einüben darauf hingewiesen, daß das einzige Mittel, das Behalten zu erzielen, in der Widerholung bestehe. Wir werden jedoch von dieser Widerholung im weitesten Sinne zwei besondere Arten derselben abzweigen können, die ihre eigenen Namen führen und in besonderen Artikeln bereits eine eingehende Behandlung erfahren haben, das Einüben und das Memorieren oder Auswendiglernen. Unter Einüben versteht man eine so vielseitige und manigfache Widerholung desselben Gegenstandes, daß uns die Anwendung des Erlernten mehr oder weniger unbewußt wird. Es handelt sich hierbei um fundamentale Kenntnisse, deren Anwendung eine so überaus zahlreiche ist und unter so verschiedenen Gestalten auftritt, daß es nötig ist, in der Benutzung und Verwendung dieser Kenntnisse eine solche Sicherheit und Fertigkeit erlangt zu haben, daß man über dieselben keinen Augenblick mehr in Zweifel ist, im einzelnen Falle nicht mehr nötig hat, die einzelnen Denkoperationen, aus denen sie hervorgegangen sind, zu widerholen, sondern sie unmittelbar, fast unbewußt anzuwenden pflegt. Das Memorieren, die wörtliche Einprägung, als ein „obstinates Widerholen" bezeichnet, beschäftigt sich nicht allein mit dem Inhalt, sondern verlangt auch die genaue Widergabe der Form. Wir werden es in diesem Artikel nur mit der Widerholung im engeren Sinne, d. h. mit der mehrmaligen Behandlung desselben Stoffes in einer freieren Form und in seinen zahlreichen Beziehungen zu thun haben, wobei es freilich nicht zu umgehen sein wird, bald das eine, bald das andere sich unmittelbar anschließende und nicht scharf getrennte Gebiet jener Arten der Widerholung zu streifen.

Durch jede Widerholung wird zunächst erzielt, daß dem Eindrucke der einzelnen Vorstellung in der Seele eine größere Intensität verliehen wird. Daß dies von der Vorstellung von Thatsachen gelte, ist unmittelbar klar, aber es gilt auch von ganzen Gedankenreihen. Der Schluß selbst, die Einsicht in die Richtigkeit desselben, kann allerdings nicht durch Widerholung vermittelt werden; aber daß diese Gedankenreihe uns geläufig, vertraut genug werde, um sie schnell und sicher in geeigneten Fällen wider anwenden, um sie, ohne sie erst von neuem aufzusuchen, unmittelbar vollziehen zu können, das wird ebenfalls durch eine mehrmalige Widerholung bewirkt werden, wird Sache des Gedächtnisses sein. Dennoch würde die Seele Vereinzeltes, Abgerissenes

Auch zwischen gleichstehenden Schulen eines Ortes, selbst verschiedener Orte kann ein falscher Wetteifer entstehen, welcher vergißt, daß die Schüler nicht da sind den Schulen Ruhm zu verleihen, sondern zur Ausbildung ihrer Kräfte. D. Red.

nicht zu bewahren wissen und so die Vorstellung unhaltbar verloren gehen, wenn die letztere nicht in dem Geiste Anknüpfungspunkte an bereits vorhandene Vorstellungen vorfände. Insofern wird die Widerholung darauf ausgehen müssen, die neue Vorstellung mit den bisherigen in Verbindung zu setzen und je vielseitiger man dies zu thun bemüht ist, desto fester und dauernder werden diese in der Erinnerung haften. Aber das Behalten kann nicht der letzte Zweck sein, und wäre diese Verknüpfung der Vorstellungen eine rein äußerliche, wie es bei den Kunstmittelchen der mit Recht übelberufenen Mnemotechnik der Fall ist, so würde daraus für die Bildung selbst nur ein sehr geringer Vorteil erwachsen. Dies ist der Mangel der Vielwisser, die eine außerordentliche Masse mehr oder weniger äußerlich verbundener, nicht auf sich bezogener und in sich gegliederter und geordneter Vorstellungen in sich aufgenommen haben. Weil ihr Wissen kein geschlossenes, zusammenhängendes Ganze bildet, fehlt es ihnen trotz aller ihrer vielen einzelnen Kenntnisse sowol an der Widerstandskraft, Störendes von sich abzuweisen, indem sie heute diesen, morgen jenen Gründen Glauben schenken und so weder sichere sittliche Grundsätze, noch einen festen religiösen Glauben, noch feste wissenschaftliche Principien besitzen, als auch an der nötigen Stärke, um zu weiteren wissenschaftlichen Kenntnissen fortzuschreiten, oder im Leben eine tüchtige praktische Thätigkeit zu entfalten. Je inniger dagegen die Verbindungen der Vorstellungen mit dem Wesen des Gegenstandes selbst zusammenhängen, je durchsichtiger die Gedankenfolge ist, in welcher sich eine Vorstellung aus der andern ableitet, je zahlreicher die Berührungspunkte sind, die die gewonnenen Vorstellungen mit einander haben, umsomehr wird der Besitz nicht bloß ein gesicherter bleiben, indem dann eine Vorstellung die andere stützt und stärkt, sondern auch geeignet sein, zur Aufnahme neuer Kenntnisse einen kräftigen Anhalt zu bieten oder zur Entwickelung neuer Gedankenreihen und Schlüsse Anregung zu geben. Daher ist denn die rechte Widerholung, wenn sie für die Bildung wirksam sein soll, keineswegs bloß ein mehrmaliges Mitteilen oder Abfragen derselben Thatsachen, oder eine immer wider erneuerte Entwickelung derselben Schlußfolgen in unveränderter, gleichförmiger Behandlung, sondern sie ist eine vielseitige Übung. Dadurch hören die Kenntnisse auf, ein roher Stoff zu sein, sie werden vielmehr zu einem wolgegliederten Ganzen und zu einem geschmeidigen Besitz, der sich leicht verschiedenen Untersuchungen anzupassen vermag und zu neuen Entdeckungen zu führen geeignet ist. Die Widerholung erzielt auf diese Art nicht bloß die Kultur des Gedächtnisses, sondern sie wird auch der Übung der andern Geisteskräfte dienstbar. In diesem Sinne hat dann jener alte Satz: repetitio est mater studiorum, seine volle Wahrheit. In der That befruchtet die rechte Widerholung erst die Kenntnisse und macht sie zu einem Besitz, der wider Neues aus sich zu gebären vermag, eine weitere Entwickelung, ein stufenmäßiges Fortschreiten ermöglicht.

Die Notwendigkeit dieser Verknüpfungen ergiebt sich auch aus folgender Betrachtung. Unter den einzelnen Kenntnissen, die erlernt werden, ist die Zahl derer sehr groß, die nicht auf ein dauerndes Behalten berechnet sind und früher oder später der Vergessenheit anheimfallen. Diese sollen also vorzugsweise dazu dienen, um aus ihrer Verbindung und Vergleichung allgemeine Resultate zu ziehen; nicht als Einzelheiten haben sie Wert, sondern eben wegen dieser Principien, Gesetze, denen sie als Beispiele zu dienen geeignet sind. Weit entfernt, daß die Masse der Einzelheiten, wenn sie dem Gedächtnis als stets gegenwärtig einverleibt werden könnten, die geistige Bildung fördern würde, könnte sie im Gegenteil dazu dienen, die Klarheit der Vorstellungen zu stören, indem diese Einzelheiten sich leicht bei jeder Gelegenheit vordrängen und so Verwirrung erzeugen würden, in ähnlicher Weise, wie es schwer ist, in umfangreichen Artikeln selbst eines wolgeordneten Lexikons, welches möglichst alle Einzelheiten mit den Belegstellen anführt, sich für den einzelnen Fall schnell zurechtfinden. Nur in besonders eminenten Geistern hat die Fülle des Details vermocht, gleichzeitig der Bil-

bung förderlich zu sein, und auch hier nur, weil sie eine wolgeordnete war. In den meisten Fällen wird das Reproduzieren des einzelnen durch andere Mittel, Nachschlagen von Sammlungen, Befragung anderer u. a. leicht möglich, wenn nur die allgemeinen Gesichtspunkte, zu denen sie geführt haben, festgehalten worden sind. Legt man aber den besonderen Nachdruck auf das einzelne, so leidet der Geist unter der rudis indigestaque moles, die in ihm aufgespeichert ist. Daß man also vieles lernt, was wider vergessen wird, ist nicht etwa rein als eine beklagenswerte Erscheinung anzusehen, sondern als eine innere Notwendigkeit, deren Berechtigung man anerkennen muß und der mit allen Mitteln entgegenzuarbeiten ein ebenso thörichtes als verfehltes Beginnen sein würde. Man lernt freilich nicht, um zu vergessen; aber man kann manches lernen in dem klaren Bewußtsein, daß es nach einiger Zeit, wenn es seine Dienste geleistet, wider mehr oder weniger dem Vergessen anheimfallen werde. Die Beispiele, welche zur Einübung der Regeln dienen, die Übersetzung der aus fremden Klassikern vorgelegten Abschnitte werden mehrfach widerholt werden, damit sie als Muster dienen, an denen sich die Fertigkeit in der Anwendung der Regeln, die Gewandtheit in korrektem und geschmackvollem Übersetzen bilde. Vieles davon, was auch anderweit durch seinen Inhalt Interesse gewährt oder durch mehrmalige Widerholung auch an andern Stellen oder durch ausdrückliche Hervorhebung sich fester einprägt, wird ein dauerndes Eigentum werden, vieles wird mit Recht und ohne Schaden wider verloren gehen. Man darf dies noch weiter ausdehnen; selbst viele mathematische Beweise der Mittelstufe werden, nachdem sie ihren Dienst geleistet, den aufgestellten Lehrsatz zu begründen, in der logischen Entwickelung der mathematischen Beweisführung zu üben, viele der biblischen Sprüche und religiösen Lieder, die in den unteren Klassen gelernt worden sind, werden, wenn durch sie die Übereinstimmung der gelehrten Wahrheit mit der biblischen Grundlage dargethan, das religiöse Gefühl durch sie gebildet worden ist und in ihnen seinen frommen Ausdruck gefunden hat, im natürlichen Gange der Dinge in ihrer wörtlichen Fassung wider verlernt werden und auf der oberen Stufe mehr oder weniger vergessen sein. Das, was sich häufig auch im anderweitigen späteren Unterricht in derselben Form oder in Beziehung auf anderes widerholt, was unser Gefühl mit besonderer Kräftigkeit zu beleben gewußt hat, wird wertvolles Eigentum des Geistes bleiben, aber man wird nicht darin, daß dieses Material, wie es jetzt vielfach geschieht, in seiner ganzen Ausdehnung und in derselben Weise, wie es auf der unteren oder mittleren Stufe erlernt worden ist, in der Schlußprüfung vorgeführt werden könne, einen wirklichen Gewinn für die Bildung erblicken, der mit Gewalt und durch besondere künstliche Veranstaltungen zu erstreben wäre.

Haben wir es so für die eigentlich wertvollen Widerholungen als notwendig erkannt, daß sie die verschiedenen Kenntnisse verbinden, „Kanäle ziehen und Straßen ebnen, um den inneren geistigen Verkehr zu beleben“ (Benecke), daß sie sich also weder auf bloß Vereinzeltes beziehen, noch das Erlernte in stereotyper Form zu erneuter Behandlung bringen, so wird doch für die Widerholung gewisser besonders häufig vorkommender Einzelheiten auch eine stereotype Form zulässig sein, um Zeit zu sparen, so die Angabe der Stammzeiten eines Verbums, wie sie im Lateinischen herkömmlich und auch mit Recht in den andern Sprachen mehr und mehr üblich geworden ist, eine bestimmt verabredete, möglichst kurze Fassung der Regeln, der mathematischen Gesetze in Formeln u. a. Es trifft dies dann gewöhnlich Punkte von besonderer Wichtigkeit. Und so wird, um scheinbar eine größere Masse bewältigen zu können, ab und zu auch das Widerholen von Einzelheiten als solchen gestattet sein, also das Abfragen einer Reihe vereinzelter, blind herausgegriffener historischer Zahlen, der Erklärung geographischer Namen, einzelner grammatischer Formen ohne gegenseitige Beziehung. Gerade solche Widerholungen bedürfen dann auch am wenigsten die Beihilfe des Lehrers und können daher von Schülern unter einander vorgenommen oder diesen

selbst zur eigenen Kontrolle ihres Wissens, zur Einübung überlassen, ja dringend empfohlen werden; mit dergleichen widerholenden Übungen sind schnell einige überschießende Minuten, in denen der Schüler sich nichts vorzunehmen weiß, passend zu verwenden.

Die Widerholung aber, wie wir sie oben charakterisiert haben, die verknüpfende, beziehende, ergänzende wird eben wegen dieser Natur keineswegs bloß in Prüfung der Aufmerksamkeit oder des Fleißes bestehen, sondern gleichzeitig den unterrichtlichen Charakter an sich tragen, sie wird ebensowenig bloß Kontrole des Gedächtnisses sein, sondern sich auch an andere geistige Funktionen wenden, dieselben in Thätigkeit setzen und üben. Herbart will sogar mit Recht Widerholen und Prüfen als zwei völlig verschiedene Geschäfte bezeichnet wissen, nur daß in der Praxis des Unterrichtes beides vielfach Hand in Hand gehen wird, indem in vielen Fällen die Widerholung selbst als die der Lehrstunde vorausgehende häusliche Arbeit des Schülers anzusehen sein wird, der dann die Prüfung folgt; aber auch dann wird der Lehrer nie vergessen dürfen, daß er selbst noch einen sehr wesentlichen, wo nicht den besten Teil zum rechten Gedeihen der Widerholung beizutragen habe; versäumt er dies, so wird ihm sein Geschäft zwar erleichtert, erzeugt aber auch leicht Überdruß für Lehrer und Schüler, die das Gefühl haben, durch diesen Akt der sogenannten Widerholung selbst, der aber in der That zu einer bloßen Prüfung wird, in ihrem Wissen ebensowenig gefördert zu werden, wie es durch den Akt irgend eines andern Examens zu geschehen pflegt. Muß nun auch, wie wir eben gesehen, die Widerholung wesentlich unterrichtlicher Art sein, so hat man sich doch vor dem andern Irrtum zu hüten, als könnte durch die Widerholung nachgeholt werden, was in dem ersten Unterricht versäumt worden ist; die spätere Widerholung kann ergänzend, vervollständigend, verknüpfend, überschauend wirken, aber die klare und sichere Einsicht muß in dem eigentlichen Unterricht und der damit verbundenen sofortigen Widerholung oder Einübung gewonnen sein. Hieraus ergiebt sich, daß, wenn die Widerholung überhaupt gelingen und ihren Zweck erfüllen soll, dem ersten Unterricht alle Sorgfalt zugewendet werden muß. Diese besteht aber darin, daß der Lehrer sich gewissenhaft und genau darauf vorbereitet habe und im Unterricht selbst darauf hinarbeite, nach Inhalt und Form die Kenntnis zu möglichster Klarheit und Festigkeit zu bringen; die grammatische Form muß fest und sicher eingeprägt sein, in der Lektüre der Autoren muß die Übersetzung in möglichster Angemessenheit gegeben und das Verständnis, daß und wie sie dem Texte entspreche, völlig erreicht sein, die Einsicht in die Schlußreihe einer mathematischen Entwickelung muß zu hinreichender Klarheit gebracht, die räumlichen gegenseitigen Verhältnisse der geographischen Lokalitäten deutlich angeschaut und in die innere Vorstellung aufgenommen sein u. a. m. Alles dies sind Aufgaben des ersten Unterrichts, deren Versäumnis sich auf das empfindlichste rächt, weil sie durch eine spätere, nach Wochen erfolgende Widerholung nicht nachgeholt werden können. Im Gegenteil wird man dann bei einer solchen zusammenfassenden, die allgemeinen Gesichtspunkte berücksichtigenden Widerholung jeden Augenblick aufgehalten und zu seinem Schrecken gewar, wie wenig früher verstanden, gelernt worden ist. Dann hilft gewöhnlich nichts weiter, als daß das Ganze noch einmal von vorn angefangen wird, d. h. daß der Schüler den Kursus nochmals und zwar in der regelmäßigen Weise durchnehme. Darum ist es auch so schwer und nur bei ungewöhnlicher Energie möglich, daß ein Schüler, der in den Elementen ungründlich vorbereitet ist, diesen Mangel in den oberen Klassen wirklich beseitige. Er kann wol zum Behufe der jedesmaligen Versetzung durch Privatunterricht zum Ausfüllen dieser Lücken veranlaßt werden. Aber es ist dies nur scheinbar und muß dann bei jeder Versetzung wider von neuem angefangen werden.

Neben jener Sorgfalt, welche der erste Unterricht erfordert und ohne welche, wie gesagt, jede spätere Widerholung fast zwecklos ist, hat aber auch schon jener erste Unterricht auf diese Widerholung in geeigneter Weise vorzubereiten. Die Hauptpunkte, die bei der letzteren Berücksichtigung finden werden, sind schon hier teils hervorzuheben,

teils anzudeuten. Besondere Schwierigkeiten sind ausdrücklich als solche zu bezeichnen, bemerkenswerte Phrasen oder sprachliche Eigentümlichkeiten eines Schriftstellers, Stellen in der Lektüre, Worte und Handlungen, die für die Charakteristik der Personen von besonderer Wichtigkeit sind, Punkte, mit denen eine neue Gedankenreihe eintritt, ein neuer Abschnitt beginnt, Thatsachen, die für den weiteren Fortgang besonders folgenreich werden, Schlußfolgerungen, die sich mehrfach widerholen, oder Schlüsse, deren klare Einsicht mit besonderer Schwierigkeit verbunden ist, analoge Satzgruppen, Bemerkungen von allgemeiner Bedeutung, alle diese Dinge, die die Angelpunkte späterer Widerholungen bilden werden, sind schon bei dem ersten Unterrichte bemerklich zu machen, damit der fleißige und aufmerksame Schüler bereits einen Anhalt gewonnen habe, an den die spätere Zusammenstellung oder Besprechung anknüpfen können. Daneben wird darüber kein Zweifel obwalten, daß eine solche Widerholung nicht dem Schüler allein oder auch nur vorzugsweise überlassen werden könne. Am wichtigsten, aber auch am schwierigsten ist es, wenn die Widerholung die inneren Beziehungen darzulegen bemüht ist, in denen die einzelnen Vorstellungen und Gedankenreihen zu einander stehen, um deren Verknüpfung es sich handelt; wie solche aufzufinden, dazu muß eben der Schüler durch den Unterricht des Lehrers angeleitet werden. In anderen Fällen, wo zwischen den Gegenständen eine solche innere Verbindung nicht stattfindet oder der Standpunkt des Schülers es noch nicht möglich macht, ihm diesen eigentlich verbindenden Faden nachzuweisen, werden es Beziehungen mehr äußerlicher Art sein, Analogieen, die sich zwischen ihnen aufzeigen lassen und mittelst deren dann durch die eine Vorstellung die Erinnerung an die andere wach gerufen wird, oder Unterschied und Gesetze, welche dazu beitragen, die eine Vorstellung durch den Kontrast der andern stärker hervortreten zu lassen. Durch diese Widerholung muß nun der Schüler selbst unbewußt dazu geführt werden, sich „die Gewohnheit des Merkens" nach solchen inneren oder, wo er dergleichen nicht aufzufinden vermag, nach mehr äußerlichen Beziehungen anzueignen; er muß lernen, selbst solche Verbindungspunkte zu suchen, und allmählich ein Verständnis dafür gewinnen, welche dieser Relationen sich durch ihre Einfachheit als wissenschaftlich wertvoll erweisen, oder welche, mehr künstlicher Art, gleich den künstlich gezogenen Pflanzen, unproduktiv sind. Hat aber der Schüler so im allgemeinen eine Anschauung davon erlangt, worauf es bei derartigen zusammenfassenden Widerholungen ankomme, so kann der Lehrer ihn auffordern, selbst dergleichen Gesichtspunkte aufzusuchen und ihm Freiheit in der Wahl derselben gestatten, und wenn er auch den Gang im großen und ganzen in der Hand behalten muß, so wird es doch zweckmäßig sein, auf die von den Schülern selbst beigebrachten Gedanken einzugehen.

Daß nun eine genaue Vorbereitung des Lehrers auf eine solche Widerholung erforderlich ist, ergiebt sich schon aus dem unterrichtlichen Charakter, den sie trägt; er muß sich nicht nur die Beziehungen selbst vorher wol überdacht haben, die zwischen den einzelnen Teilen des zu behandelnden Materials stattfinden, sondern auch dieses Materials vollkommen Herr sein, um unter dem, was in der Lehrstunde von den Schülern zusammengetragen wird, sogleich unterscheiden zu können, was passend sei, was dagegen nicht hingehört, oder auch das Fehlende sofort zu ergänzen. Aber auch der Schüler darf nicht unvorbereitet an eine solche Widerholung gehen; zunächst muß er natürlich das einzelne, was Gegenstand der Besprechung sein soll, sich noch einmal in Erinnerung gebracht haben; im allgemeinen wird es aber auch geraten sein, ihm schon vorher die Gesichtspunkte anzudeuten, welche für die Widerholung maßgebend sein sollen; ja es dürfte nicht unzweckmäßig sein, für eine solche Stunde selbst eine kurze schriftliche Übersicht des Inhalts des Gelesenen, wie es z. B. K. Lang vorschlägt, oder des behandelten Pensums in den Hauptpunkten zu verlangen. Die nicht seltene Äußerung der Schüler: „zu dieser Stunde haben wir nichts zu thun; da soll widerholt werden," weckt den Verdacht, daß Lehrer und Schüler eine solche Stunde als

eine bequeme Ruhezeit zu betrachten pflegen, indem das früher Besprochene in stereotyper Form vom Lehrer abgefragt und ohne geistige Anstrengung, daher aber auch ohne Interesse und ohne sonderlichen Wert für die Fortbildung von den Schülern beantwortet wird. Derartige Widerholungen sind es dann, die so leicht geeignet sind, Ekel bei Lehrern und Schülern zu erzeugen, weil beide keine eigentliche geistige Beschäftigung haben; und kommen diese Widerholungen eines und desselben Gegenstandes, wie es wol bei trägen Lehrern geschieht, zu häufig vor, so können sie, statt den Besitz zu befestigen, zum Verwirren des Erlernten beitragen, weil die Schüler halb unbewußt sprechend sich gar nicht mehr die Mühe geben, auch das geringe Maß von Überlegung anzuwenden, welches zum Auffagen des bis zum Überdruß Eingeübten nötig ist. Werden dagegen die Widerholungen in der oben geschilderten Weise angestellt, so gewähren sie dem Lehrer und den Schülern doppelte Freudigkeit; die letzteren werden sich erst jetzt ihres Besitzes recht bewußt, lernen durch die manigfaltigen, gegenseitigen Verknüpfungen den Wert und die vielfache Verwendbarkeit desselben erkennen, sie freuen sich der neuen Gedanken, die unvermerkt aus den gegenseitigen Kombinationen erwachsen, des neuen Lichtes, welches ihre Kenntnisse durch die Gegenüberstellung erlangen. Bereitwillig trägt jeder die einzelnen Bausteine herbei, und ein edler Wettstreit entspinnt sich, wer das erlernte Material am leichtesten beherrscht, es am geschicktesten zu verwenden versteht.

Freilich haben diese Widerholungen auch ihre Schattenseiten. Lehrer und Schüler machen dabei nicht selten die unangenehme Erfahrung, wie vieles misverstanden oder doch nicht zu klarem Verständnis gekommen, wie vieles bereits wider vergessen worden ist. Hier hat denn der Lehrer vorzugsweise Gelegenheit zu erkennen, welche Punkte er ein anderes Mal beim ersten Unterricht klarer zu behandeln, fester einzuüben haben werde. Es bedarf ferner einer nicht geringen Gewandtheit und Geschicklichkeit des Lehrers, bei aller Freiheit, die er dem suchenden Schüler gewährt, doch den leitenden Faden nicht aus der Hand zu geben, die Seitenwege, die er gestatten kann, wol zu unterscheiden von den Abwegen, die ihn von seinem Ziele abführen würden oder, wenn er dem Schüler auch einmal ein Weilchen auf einem Abwege folgen will, ihn doch bald und deutlich erkennen zu lassen, daß es ein solcher ist, vor allen Dingen aber die Fragen so präcis zu stellen, die Gesichtspunkte so scharf zu bezeichnen, daß für den aufmerksamen Schüler die Möglichkeit eines Abweges schon von vornherein erschwert ist. Andere Eigenschaften sind wider bei den erstmaligen Widerholungen, die sich unmittelbar an den ersten Unterricht anschließen, nötig, Widerholungen, die mehr auf das Einüben berechnet sind. Hier handelt es sich um Zähigkeit und Geduld, daß der Lehrer nicht über dem Streben, in seinem eigentlichen Pensum weiter zu kommen, die feste Einprägung, die genügende Erklärung des Erörterten versäumen und, wenn er merkt, daß er selbst oder der Schüler dieser widerholten Behandlung überdrüssig werde, auf Abwechslung der Form sinne, unter der doch derselbe Inhalt zur Einübung gelangt. Doch darüber s. d. Artikel Einüben.

Haben wir im bisherigen die Gesichtspunkte behandelt, die bei der Widerholung im allgemeinen in Betracht kommen, so wollen wir nun in folgendem die einzelnen Arten desselben einer speziellen Erörterung unterwerfen. Die Widerholung ist aber verschieden je nach den einzelnen Stadien des Unterrichts und ebenso nach den einzelnen Klassenstufen, auf denen sie erfolgt. In jener Beziehung haben wir zu unterscheiden die unmittelbare Widerholung, die sich sofort an den Vortrag oder die erste Entwickelung anschließt, und die umfassendere, die nach einem größeren Zeitraume, und eine überschauende, die am Schlusse eines ganzen eintritt. Schon der Unterricht, der Vortrag oder die Entwickelung selbst wird und soll in mehrfacher Hinsicht widerholender Art sein. Er hat ja das Neue an das Frühere anzuschließen und darauf zu sehen, daß die frühere Vorstellung genügend befestigt sei, da es sonst

vergeblich sein würde, das Neue an etwas anzuknüpfen, was selbst schwankend und unsicher wäre; aber daneben wird sich auch vielfache Gelegenheit bieten, frühere Kenntnisse, die nicht unmittelbar und notwendig mit den neuen Kenntnissen verbunden sind, zu widerholen, in einem Satze zugleich mit der Übung der neuen Regel auch alte Regeln zur Anwendung zu bringen, oder eine Stelle der Lektüre als Beispiel zu einer früheren Regel bezeichnen zu lassen, die dabei in Erinnerung gebracht wird, neben dem neuen arithmetischen Gesetze frühere Operationen zu widerholen, bei Gelegenheit der neuen geschichtlichen oder geographischen Angaben frühere ins Gedächtnis zurückzurufen u. a. m. Dem Unterricht folgt aber nun sofort die eigentliche unmittelbare, erste Widerholung, die sich auf ein kleines, vereinzeltes Gebiet beschränkt. Es ist z. B. ein Satz, ein Abschnitt übersetzt worden. Im allgemeinen muß vorausgesetzt werden, daß der Schüler auf Grund einer eingehenden Präparation diese Übersetzung entweder ganz ungestört oder ohne erhebliche Unterbrechung, allenfalls mit bestimmter Bezeichnung der noch nicht verstandenen Punkte habe vollziehen können und daß nun der Lehrer die Mängel des Ausdrucks oder der Auffassung kurz und bestimmt zu berichtigen, die Schwierigkeiten des Verständnisses zu beseitigen gewußt hat. Denn nichts ist entmutigender für den fleißigen Schüler, als bei jedem Worte unterbrochen zu werden und seine wol vorbereitete Leistung in jedem Punkte bemängelt und in einzelnen Fetzen sich vor die Füße geworfen zu sehen. Ist freilich die erste Übersetzung nur unter großen Schwierigkeiten und unter manigfacher Unterbrechung seitens des Lehrers möglich geworden, so geschieht die Widerholung wol sofort noch einmal in mustergültiger Form, wie sie die Folge gründlicher Vorbereitung ist, durch den Lehrer selbst. Nun soll der Schüler widerholen unter der erforderlichen, aber wol abgemessenen Nachhilfe des Lehrers, in der Stellung der Worte, in einzelnen unbedeutenden Wendungen wird man eine Abweichung wol gestatten, aber man wird streng verlangen, daß die Übersetzung nicht etwa bloß oberflächlich den Sinn widergebe, ohne Rücksicht z. B. auf das Tempus oder die eigentlich vorliegenden Worte, dagegen auch so, daß dem deutschen Sprachgebrauch nicht Gewalt angethan werde, daß also z. B. im Französischen nicht, wie es von den Schülern gern geschieht, die französische von der deutschen durchaus abweichende Wortstellung auch im Übersetzen festgehalten werde. Geschieht dann die Widerholung in der nächsten Stunde, so wird man von dem Schüler fordern, daß er die Übersetzung fließend und korrekt, dem Besprochenen sich möglichst anschließend gebe. Verlangte man eine genau wörtliche Widergabe, so würde man die Schüler leicht zu einem Memorieren der Übersetzung veranlassen, was dem Zweck, der bei dieser Widerholung erreicht werden soll, die Einsicht in den Sinn des Textes selbst zu bewirken und das Gefühl für die Abweichungen beider Sprachen zu bilden, völlig entgegenwirken würde. Handelt es sich um die Entwickelung eines mathematischen Satzes und ist dieselbe vollzogen, so wird hier zunächst mehr auf die Widerholung der einzelnen Hauptschlüsse Rücksicht zu nehmen sein, wenn auch im Ausdrucke noch Mängel und Inkorrektheiten vorkommen sollten; erst dann wird man auch diese zu entfernen bemüht sein und hierauf in der nächsten Stunde eine zusammenhängende und korrekte, aber sich nicht an das einzelne Wort oder die Bildung des einzelnen Satzes pedantisch anklammernde Widergabe des ganzen Beweises verlangen. Diese peinliche Übereinstimmung auch im Wortlaute mit dem vom Lehrer gegebenen Muster wird höchstens, aber da auch nicht ohne Berechtigung, im ersten Anfangsunterricht in der Mathematik zu empfehlen sein, wo es nötig ist, auch die genaue mathematische Beweis*form* dem Schüler möglichst geläufig zu machen. Bei schwierigen Entwickelungen oder solchen von größerer Ausdehnung kann wol der Lehrer nach der Ableitung des einzelnen den Beweis, sei es in einzelnen größeren Abschnitten, sei es nach seinem ganzen Umfange in mustergültiger Form widerholen. In diesen beiden hier angeführten Beispielen ist der Zweck hauptsächlich die geistige Übung; es handelt sich bei der Übersetzung eines Abschnittes nicht um eine Sache, die dauernd für die ganze

Schulzeit und darüber hinaus zu behalten wäre, sondern darum, in der Übertragung selbst zu üben, wodurch nicht ausgeschlossen sein soll, daß manche Wendung, auch diese oder jene Vokabel, auch wol ein ganzer Satz der Art sein können, daß die Übersetzung jener, oder dieser selbst dem Gedächtnis besonders eingeprägt werden soll, um sie später an anderer Stelle wider verwenden zu können. Eine dauerndere Wichtigkeit wird schon dem Beweise beizulegen sein, aber das Eigentliche, was zu behalten bleibt, ist der Lehrsatz, der dann auch auswendig gelernt, dessen Bedeutung auch an einzelnen leichteren Folgerungen oder darauf beruhenden Konstruktionsaufgaben eingeübt werden mag, damit er als ein leicht verwendbares Material die Entwickelung weiterer Kenntnisse, die Begründung neuer Sätze ermöglicht. Der Beweis selbst aber dient, nächst der Begründung des Satzes selbst, vorzugsweise der geistigen Übung, damit an ihm gelernt werde, aus der Voraussetzung die Behauptung in fester Gedankenreihe und Schlußfolge abzuleiten. Aber auch hier können in dem Beweise selbst Motive von weitgehender Bedeutung liegen, die sich bei ganzen Gruppen anderer Sätze widerholen; dann wird es notwendig sein, schon bei der ersten Entwickelung auf diese Punkte aufmerksam zu machen und sie hervorzuheben, damit sie sich dem Gedächtnis einprägen und bei späterer Gelegenheit auf sie rekurriert werden kann. Soll in der Geographie eine Anzahl von räumlichen Daten eingeprägt werden, z. B. die Grenze eines Landes, so werden dieselben zunächst mit Hilfe der Karte, dann ohne dieselbe widerholt werden, aber doch so, daß der Schüler sich dessen bewußt werde, es handle sich nicht etwa um ein Memorieren von Vokabeln, sondern um Widergabe einer Kenntnis, die auf Grund einer klaren räumlichen Anschauung gewonnen ist; man läßt daher z. B. die Grenzen bald in der Richtung des Uhrweisers, bald in der entgegengesetzten widerholen. Etwas andere Gesichtspunkte sind maßgebend, wenn es sich um feste Einprägung und vielfache Übung einer bestimmten Regel, gewisser Formeln, elementarer Grundbegriffe handelt, worüber wir wider auf den Artikel Einüben verweisen können. Ist nun aus diesen Beispielen deutlich geworden, worauf es bei der ersten Widerholung ankomme, so haben wir doch auch schon darauf hingewiesen, wie dieselbe die späteren vorzubereiten habe.

Diese umfassenden Widerholungen, welche eintreten, nachdem größere Abschnitte absolviert worden sind, gestalten sich anders. Hier handelt es sich noch weit weniger um eine bloß wörtliche, nochmalige Widergabe des früher Behandelten, sondern darum, das Einzelne in vielseitige Beziehung zu einander zu bringen. Allerdings wird man die schwierigsten Stellen auch hier wider von neuem übersetzen, ausgedehnte Beweise nochmals im Zusammenhange widergeben, verwickelte historische Verhältnisse in derselben Weise, wie das erste Mal darstellen oder auseinandersetzen lassen u. a. m. Indem aber jetzt ein größeres Ganze übersehen werden kann, gilt es vielmehr, den Zusammenhang des einzelnen nachzuweisen, das Gemeinschaftliche oder Unterscheidende aufzusuchen. Man verfährt „gruppierend, disponierend, charakterisierend". (Lang.) In der Grammatik werden sprachlich verwandte Erscheinungen verglichen und nach Kategorieen gesondert, in der Lektüre sprachliche Eigentümlichkeiten des Schriftstellers, Phrasen nach gewissen Gesichtspunkten geordnet, z. B. aus der militärischen, der richterlichen Sprache zusammengestellt. Man stellt z. B. im Homer Fragen, wie: mit welchen verschiedenen Gegenständen vergleicht Homer eine große Menge? warum hier mit den Blättern des Windes, dort mit einem Schwarm von Mücken oder Kranichen und Gänsen? Wie verhalten sich die Gleichnisse zu einander? Auf welche verschiedenen Fälle wendet er das Feuer, den Löwen u. s. w. als Gleichnis an? Welche Gleichnisse sind der Tierwelt, den Naturerscheinungen, den Künsten oder Handwerken, dem Jagd- und Hirtenleben entnommen? (Lang.) So bietet für Demosthenes die Ausgabe von Rehdantz mit ihren Indices eine reiche Fundgrube zu derartigen Betrachtungen. Alle diese Punkte werden in Form von Bemerkungen schon bei der ersten Behandlung berücksichtigt worden sein; es gilt, sie hier zu gruppieren,

zu ordnen. In der Mathematik hebt man die Hauptpunkte der Beweise heraus, unterscheidet die Hauptsätze von ihren leichten Folgerungen, vereinigt die Sätze zu einzelnen Gruppen, vergleicht sie oder auch ihre Beweise mit früheren verwandten oder analogen Sätzen auf anderen Gebieten. Für die Geographie bieten die gruppierenden Fragen, die man mehrfach in methodisch eingerichteten Lehrbüchern am Ende größerer Abschnitte, z. B. in denen von Daniel findet, den Anhalt zu dem, was man zu berücksichtigen haben wird. So ergänzt und vervollständigt die Widerholung das Frühere, bringt manches, was früher nur angedeutet werden konnte oder übergangen werden mußte. Daß teilweise schon bei der ersten Widerholung auf diese Punkte hingedeutet werden sollte, ist oben erwähnt; in welchem Umfange dies zu geschehen haben wird, hängt teils von der Verschiedenheit der Gegenstände, teils von dem Gange des Unterrichtes ab. Im Anfange wird es ausführlicher und genauer geschehen müssen, damit der Schüler erst merke, worauf es bei einer solchen Widerholung ankomme; später wird der Schüler selbst wissen, worauf er seine Aufmerksamkeit zu richten habe; jedenfalls ist darauf zu halten, daß er nicht unvorbereitet an eine solche Widerholung gehe. Denn wenn auch der Lehrer die Entwickelung leitet, so muß doch der Schüler jedenfalls, soll er den erforderlichen Nutzen haben und nicht unnötigerweise den Unterricht aufhalten, selbst durch häusliche Vorbereitung mit dem zu gegenseitiger Beziehung und Vergleichung erforderlichen Material ausgerüstet in die Klasse kommen.

Ähnliche Gesichtspunkte, aber in umfassenderer Weise sind für diejenigen Widerholungen festzuhalten, welche am Schlusse eines ganzen Abschnittes oder am Schlusse des Semesters angestellt werden. Soll der Unterricht den rechten Erfolg haben, so wird man darauf sehen müssen, daß man immer noch einige Stunden für eine solche Widerholung übrig behält. Statt dessen in den letzten Stunden nur noch den Rest des Pensums durchzujagen, um dasselbe wenigstens äußerlich absolviert zu haben, hat keinen Wert. Gerade der Rückblick auf das Ganze gewährt dem Schüler den Eindruck der Wichtigkeit des Erlernten und Behandelten über die nächste Stunde hinaus und giebt dem Lehrer, wie dem Schüler das befriedigende Gefühl eines Abschlusses. Reicht die Zeit nicht aus, so wird es immer besser sein, unwesentliche Abschnitte ganz oder mit kurzer Andeutung des Inhalts zu überschlagen, als diese Übersicht aufzugeben. „Hauptpflicht ist es," sagt Nägelsbach, „eine Lektüre abzuschließen; denn nichts wirkt nachteiliger, namentlich auf die besseren Schüler, als das Verstümmelte." In gewissen Stücken, die ein abgeschlossenes Ganze bilden, einer Rede des Cicero, einem Drama des Sophokles kann ja erst am Schlusse die ganze Entwickelung des Grundgedankens in seiner Ausführung vollständig übersehen werden, und es darf als eine Versündigung gegen ein solches Kunstwerk angesehen werden, wenn von ihm nicht der Eindruck eines in sich wol gegliederten Ganzen hinweggenommen wird. Es gilt dies aber keineswegs bloß für die Lektüre, sondern ebenso für wissenschaftliche Abschnitte, sei es der Religionslehre, der Geschichte, der Mathematik, der Naturlehre; ein übersichtlicher Rückblick, welcher das Einzelne als Teile eines wolgeordneten Ganzen darlegt und so jedem seine Stelle zuweist, es in seiner Bedeutung für den gesamten Zusammenhang, in seinen Beziehungen zu den übrigen Teilen hervortreten läßt, ist auch auf diesem Gebiete von besonderer Wichtigkeit. „Solche Widerholungen bilden," sagt Schrader, „den notwendigen und doch willkommenen Abschluß der vorangegangenen Thätigkeit und zugleich den Ausgangspunkt für fernere Bestrebungen. Die Widerholung gewinnt hierdurch eine Bedeutung und gleichsam eine innere Weihe, welche sie über die gewöhnliche Unterrichtsthätigkeit hinaushebt, und der wolvorbereitete Schüler geht an dieselbe mit der Genugthuung, welche jedes geordnete und von Erfolg begleitete Thun gewährt."

Wider anderer Art sind die Widerholungen, die in einer höheren Klasse in erneuter und systematischer Zusammenstellung das Pensum einer früheren Klasse behandeln und ausdehnen. Für viele Gegenstände ist es geradzu Regel, daß das Gesamtpensum sich in den verschiedenen Klassen, wie man sagt, in konzentrischen Kreisen mehr und mehr

erweitere. So werden auf der untersten Stufe der Elementarschule nur die wichtigsten biblischen Geschichten herausgehoben, dieselben auf der nächsten widerholt und andere hinzugefügt, und so allmählich der Umfang derselben vergrößert; ebenso werden auf einer unteren Stufe nur die wichtigsten Regeln über die Rektion der Kasus u. a. gegeben, auf einer folgenden dagegen auch die übrigen behandelt, in der Quinta nur die Stammzeiten der wichtigsten unregelmäßigen Verben gelernt, in der Quarta die noch fehlenden hinzugefügt. Auf demselben Principe beruht die Einrichtung mancher Vokabularien, z. B. die des weitverbreiteten von Wiggert, durch welche dann zugleich der Blick auf die Wortbildung gelenkt wird und die Vokabeln aus ihrer Vereinzelung heraustreten, in ihrem inneren Zusammenhange begriffen werden. In den unteren Klassen wird der Geschichtsunterricht mehr in biographischer Form erteilt, in den mittleren werden zwar die Begebenheiten im Zusammenhang, aber mit Hervorhebung des Wichtigsten und namentlich des Thatsächlichen behandelt, auf den oberen dann auf die Einsicht in die Motive und den politischen Zusammenhang eingegangen, so daß also nach Umfang und Inhalt der Unterricht gleichzeitig erweitert und vertieft wird. Dagegen ist es im wesentlichen keine innere Erweiterung, sondern eine extensive Anhäufung des Materials, wenn der frühere Memorierstoff immer wider in unveränderter Weise, nur mit neuer Erweiterung widerholt wird, wenn also z. B. die früheren Kirchenlieder und Sprüche in jeder Klasse von neuem repetiert und nur neue hinzugefügt werden. Eine andere, sehr zweckmäßige Widerholung ist, daß für gewisse schriftliche Leistungen, namentlich für Extemporalien, auf welche Lehrer und Schüler heutzutage besonders Gewicht zu legen pflegen, ausdrücklich bestimmte Abschnitte des Pensums der früheren Klasse bezeichnet werden, die dabei zur Anwendung kommen sollen und daher zur Repetition aufgegeben werden. — Hierher gehören auch die Widerholungen in der Geographie. Ist das Behalten der geographischen Kenntnisse dringend wünschenswert und gestattet es doch andererseits die Zeit nicht, daß auch in den mittleren und oberen Klassen dem geographischen Unterrichte eine bestimmte Stundenzahl zugewiesen werde, so gilt es, in jeder neuen Klasse durch passend angestellte Widerholungen des früheren Materials die früheren Kenntnisse aufzufrischen und durch neue Gesichtspunkte zu einander in Beziehung zu setzen. Aber die Lehrer der Geographie stimmen wol oft genug ein Klagelied darüber an, wie wenig bei einer großen Anzahl von Schülern, die ursprünglich keinen ordentlichen geographischen Unterricht erhalten oder ihn nicht gewissenhaft benutzt haben, auf diese Weise zu erreichen ist und wie bei vielen die haarsträubendste Unwissenheit trotz aller Widerholungen zutage tritt, denn wo nichts ist, läßt sich natürlich auch nichts in gegenseitige Beziehung setzen.

Schließlich wollen wir noch die Widerholungen, wie sie sich verschieden auf der oberen, mittleren und unteren Klassenstufe gestalten, betrachten. In den unteren Klassen, wo der Geist nicht imstande ist, irgend größere Massen zu übersehen, selbst das Erlernte zweckmäßig zu verbinden, wo es aber ganz besonders notwendig ist, daß jede erworbene Kenntnis sogleich zu tüchtiger Einübung und Verwendung gelange, wird alles, was gelernt wird, sogleich in vielfältiger und verschiedenartiger Widerholung auftreten müssen. Es wird erforderlich, die etymologischen Formen in verschiedenen Wendungen, in zahlreichen Sätzen zur Anwendung zu bringen, die Vokabeln immer wider zu einander in neue Beziehung zu setzen. Wegen dieser vielseitigen Durcharbeitung wird sich aber das begrenzte Pensum dem Geiste fest, teilweise das ganze Leben unverlierbar einprägen, und auch daraus ergiebt sich, wie wichtig es gerade für diese Stufe ist, daß das Pensum einen wirklich wissenswerten Inhalt darbiete, daß also die Auswahl der Sätze einen manigfaltigen und behaltenswerten Stoff liefern, ein Umstand, dem z. B. die schätzbaren Jakobsschen lateinischen und griechischen Lesebücher ihre noch immer nicht erloschene Brauchbarkeit verdanken, daß die Vokabeln, wie in den Spießschen Übungsbüchern, wirklich die notwendigen und üblichen sind, und daß nicht aus irgend welchen anderen Rücksichten, z. B. aus der einer hier ganz

zwecklosen Vollständigkeit, ganz ungewöhnliche und, wenn man sie dem Schüler zumutet, für ihn inhaltslose Sätze vorgelegt werden. — Sind in der Geographie dem Schüler während des Vortrags des Lehrers die betreffenden Örtlichkeiten auf der Wandkarte gezeigt, so hat nun der Schüler seinen Atlas aufzuschlagen und sie unter der Kontrolle des Lehrers auf seiner Landkarte aufzusuchen; ist dies erfolgt, so werde sogleich versucht, ohne Hilfe der Karte die Namen mit Angabe der gegenseitigen Lage zu reproduzieren. — Hat im Rechnen eine bestimmte Entwickelung stattgefunden, so ist dieselbe sogleich an ähnlichen Beispielen zu widerholen, bald in Worten, bald in allgemeinen Rechnungszeichen, wobei denn auch mit den Worten abzuwechseln ist, indem bald die Verba, bald die Substantiva gewählt werden, das Exempel bald in Form einer Frage ausgesprochen wird, bald als Ausführung vorgeschriebener Operationen erscheint. Für manche Fälle gewährt eine gewisse verabredete stereotype Form und Anordnung, gerade bei Widerholungen, zumal wenn sie durch die Sache selbst gegeben ist, z. B. bei Beschreibung naturgeschichtlicher Produkte, eine große Zeitersparnis, indem der Lehrer bloß anzudeuten braucht. Aber im allgemeinen ist eine vielfache Übung in abwechselnder Gestalt notwendig, damit die verschiedenen, sich nur durch kleine Nuancen der Auffassung unterscheidenden Ausdrücke geläufig werden, die aber gerade dazu dienen, den Gegenstand von verschiedenen Seiten aus zu betrachten. Ferner ist immer wider Gelegenheit zu nehmen, das neu Gelernte mit dem Früheren zu verbinden; die früheren Formeln, Regeln, Vokabeln, müssen in Erinnerung gebracht und in die manigfachste Beziehung gesetzt, die neueren Rechnungsformen müssen mit den früheren verknüpft werden, die naturgeschichtlichen Merkmale von Pflanzen sind mit denen der früher besprochenen zu vergleichen, um daraus allgemeine Gesetze abzuziehen. Weniger nötig scheint es dagegen, auf der unteren Stufe, ja nicht einmal zweckmäßig, große umfassende Widerholungen vorzunehmen[1], auf die sich zweckmäßig vorzubereiten die Schüler dieser Klassen kaum imstande sein würden. Übrigens haben wir uns hier kurz fassen können, da in dem Art. Einüben die Hauptpunkte schon ausreichend berührt worden sind.

Anders gestaltet sich die Sache in den mittleren und oberen Klassen. Zunächst wird man jederzeit in der folgenden Stunde durch einen oder mehrere Schüler das Pensum der vorhergehenden Stunde im Zusammenhang widerholen lassen. Aber es wird auch dabei mancherlei Abwechslung eintreten müssen. Bei der Lektüre der Schriftsteller wird die Widerholung des Gelesenen in den mittleren Klassen fast immer notwendig sein; hat aber einmal die Übersetzung keine besonderen Schwierigkeiten dargeboten, so wird auch eine Angabe des Inhalts genügen. In oberen Klassen wird es bei einem Schriftsteller, wie Homer, der sich so oft in zahlreichen Wendungen und ganzen Partieen widerholt und dessen Übersetzung im Durchschnitt wenige Schwierigkeiten darbietet, ebenso bei den meisten Stücken der französischen Lektüre, wo schon die Übereinstimmung des modernen Gedankenkreises eine passende Übersetzung erleichtert, genügen können, daß einzelne schwierige Stellen, die der Lehrer sich selbst vorher genau bezeichnet haben muß, noch übersetzt werden, während im übrigen der Inhalt angegeben wird, oder allenfalls einzelne Vokabeln noch besonders herausgefragt werden. In mustergültigen, prosaischen Schriftstellern wird man Phrasen, die man zum Auswendiglernen herausgezogen, widerholen, aber nicht immer in der gegebenen Form, sondern oft in leichter Anwendung auf kleine Sätze. Bei einem auch in der Form so kunstvollen Schriftsteller, wie Demosthenes, Horaz, hingegen wird eine besonders genaue und gewählte Nachübersetzung völlig unerläßlich. — In den anderen Unterrichtsgegenständen wird die Widerholung und zwar größtenteils in zusammenhängender Rede die Regel sein müssen. Sind also in einer mathematischen Unterrichtsstunde ein oder mehrere Sätze bewiesen, so wird der Beweis in der nächsten Stunde in möglichst kunstgerechter Form widerholt und ebenso der Inhalt dessen, was in der Religions-, der Geschichts-, der Physikstunde behandelt worden, in passenden Vorträgen widergegeben

werden müssen. Aber man wird hin und her davon abweichen können; hat der mathematische Unterricht mehr in der Berechnung zahlreicher Beispiele zur Erläuterung einer allgemeinen Regel bestanden, so wird es genügen, die allgemeine Regel und allenfalls diese oder jene besondere Bemerkung zu widerholen, die sich an das eine oder das andere Beispiel angeknüpft hat. Sind in der Physik einzelne Beispiele besprochen, um ein allgemeines Gesetz, z. B. das des Hebels, des Luftdruckes zu erläutern, so wird es sich empfehlen, jedes dieser Beispiele oder die besonders instruktiven unter ihnen je von einzelnen widerholen zu lassen. Ebenso wird man verfahren, wenn in dem Geschichtsunterricht nicht sowol ein großer Zusammenhang, als mehrere vereinzelte Begebenheiten den Gegenstand des Vortrags gebildet haben. Oder ist die gesamte Entwickelung von besonders schwieriger Art gewesen, so daß zu befürchten ist, es werde die Darstellung des ganzen Zusammenhangs noch nicht gelingen, so wird man durch einzelne bestimmte Fragen die Hauptpunkte hervorheben, den Gang disponieren und so dem Schüler zu Hilfe kommen.

Diesen stündlichen Widerholungen wird dann nach längeren Zwischenräumen eine umfassendere folgen. Diese wird nun nicht etwa darin bestehen, das ganze Pensum nochmals kurz zu widerholen. Sie wird sich vielmehr einerseits darauf beschränken, von dem einzelnen das Schwierige herauszuheben, andererseits eine Übersicht über das Ganze zu gewinnen, auch allerhand vergleichende Zusammenstellungen der Einzelheiten zu geben, und so wird manches ergänzt werden, was bei der ersten Besprechung zurückgestellt worden war. Es wird daher auch nicht immer genau derselbe Gang der ersten Besprechung inne gehalten werden, um eine größere Freiheit in der Benutzung des Erlernten und eine vielseitigere Betrachtung desselben zu erzielen. Am Schlusse des Halbjahres oder größerer Abschnitte folgen endlich die überschauenden und vergleichenden Widerholungen, von denen oben gesprochen. Für jede dieser beiden Arten giebt Schrader zwei durchgeführte Beispiele, das eine an der Geschichte der Völkerwanderung, das andere am Horaz, die hier mit seinen Worten folgen mögen: „Wenn der Lehrer der Geschichte des früheren Mittelalters etwa bis zur Ansiedelung der Longobarden in Italien vorgetragen hat, so ziemt es sich, die sogenannte Völkerwanderung in eine Widerholung zusammenzufassen. Um nun den schwierigen und anscheinend verworrenen Stoff dieser Periode zu schlichten und nach allen Seiten zu klarer Auffassung und lebendiger Darstellung zu bringen, hat der Lehrer denselben teils in Gruppen, teils nach sachlicher und auch nach geographischer Anordnung, also nach verschiedenen Richtungen durch die Schüler darlegen zu lassen. Die einen werden also die kurzgefaßte Geschichte der einzelnen Wanderstämme von ihrem Auftreten auf geschichtlichem Boden bis zu ihrer Verschmelzung mit anderen Völkern chronologisch und unter klarer Angabe der durchwanderten Erdräume erzählen; andere haben anzugeben, in welcher Reihenfolge und von welchen Stämmen, bezüglich durch welche Ereignisse die einzelnen Provinzen des römischen Reiches besetzt worden sind; andere haben die Besitzverhältnisse dieses Reiches etwa in Abständen von 50 Jahren geschichtlich-geographisch zu beschreiben, andere in kurzer Parallele die Häuptlinge der wandernden Völker zusammenzustellen, andere die Einwirkung des Christentums auf die einzelnen Völker und dessen Einwirkung auf die politische Gestaltung Mittel- und Südeuropas darzulegen, noch andere das verschiedene Verhältnis der Wanderstämme zu dem oströmischen Reiche zu erläutern, endlich soll auch die Einwirkung der geschichtlichen Ereignisse auf die Gestaltung der deutschen Sage nicht unberührt bleiben. Ist das Pensum nach den bezeichneten Richtungen in zusammenhängenden Vorträgen der Schüler widerholt worden, so darf mit Sicherheit auf eine klare Bezwingung desselben und auf ein lebendiges Bildungsergebnis in den Schülern gerechnet werden.“ Und in Bezug auf Horaz: „Der Lehrer wird gegen Ende des Halbjahres die während desselben gelesenen Gedichte des Horaz im Zusammenhange widerholen lassen und hierbei, da die Prima, selbst bei jährigem Kurse, aus zwei Schülergenerationen besteht, auch auf die früher erläuterten

Bücher bei den älteren Zöglingen zurückgehen dürfen. Sein Zweck bei der Erklärung dieses Dichters darf sich aber nicht darauf beschränken, ein leidliches Verständnis der einzelnen Oden herbeizuführen, sondern er soll dem Schüler ein lebendiges Bild von der Persönlichkeit, der dichterischen Begabung, der moralischen, politischen und geselligen Richtung und Bedeutung des Horaz geben; diesen Zweck würde er aber nicht erreichen, wenn er bei der Widerholung lediglich die einzelnen Gedichte übersetzen ließe und hierbei auf die bei denselben berührten metrischen, sprachlichen und sachlichen Merkwürdigkeiten zurückgienge. Vielmehr hat er jetzt die verwandten Oden nach bestimmten Gesichtspunkten zusammenzufassen und unter einander vergleichen zu lassen. Darnach sind also einer gemeinsamen Betrachtung diejenigen Lieder zu unterwerfen, welche z. B. einen landschaftlichen Charakter haben oder von einer bestimmten Jahreszeit ausgehen, oder die Gedichte mit politischer Richtung, namentlich soweit sie sich auf das Haus des Augustus, auf große Staatsmänner oder auf den Zustand Roms beziehen, die Gedichte religiösen oder geselligen Inhalts, die Freundschaftslieder mit genauerer Unterscheidung des Verhältnisses zu den einzelnen Personen, und welche gleichartige Kategorieen sich sonst aufstellen lassen. Neben dieser Berücksichtigung des Inhalts lassen sich auch metrische und sprachliche Vergleichungspunkte auffinden, je nachdem dasselbe Versmaß, ähnliche Figuren oder phraseologische Wendungen, ähnliche sprachliche Anomalien oder Licenzen in verschiedenen Gedichten widerkehren und eine gemeinsame Betrachtung erlauben, und hieraus lassen sich widerum lehrreiche Schlüsse auf die Abfassungszeit der Gedichte und auf die dichterische Fortbildung des Horaz ableiten. Auch lassen sich beide Arten von Gesichtspunkten, der inhaltliche, wie der formale, unter einander in fruchtbare Verbindung setzen; z. B. kann darauf hingewiesen werden, daß drei der Gedichte, in welchen Horaz mit stolzer Bescheidenheit von seinem Dichterberufe spricht (I, 1. III, 30. IV, 8), in demselben, und ein (IV, 3) in einem verwandten Versmaße abgefaßt sind."

Ähnlich, wenn auch natürlich kürzer können sich die Widerholungen in der Religionslehre, in der Naturlehre u. a. gestalten. Hat man die Lehren vom Schall, vom Licht und von der Wärme besprochen, so bieten sich zahlreiche Vergleichungspunkte dar, indem die Hauptgesetze für die Fortpflanzung, für die Reflexion u. a. sich auf allen drei Gebieten widerholen; ihnen sind natürlich die Unterschiede gegenüberzustellen. Dasselbe gilt für die Erscheinungen des Magnetismus und der Elektricität, und die beiden verschiedenen Arten der Elektricität selbst haben wider zahlreiche Vereinigungspunkte, während doch auch jede in ihrer Eigentümlichkeit nachzuweisen ist. Gerade dieses Gebiet läßt endlich von einem noch weiteren Gesichtspunkte aus das Ineinandergreifen sämtlicher Naturkräfte hervortreten, und so läßt man bei der Widerholung zeigen, wie die eine Kraft Erscheinungen der anderen, Elektricität und Magnetismus optische, akustische, thermische Wirkungen erzeugen und umgekehrt.

In anderer Weise sind bisweilen die Widerholungen in der Mathematik vorzunehmen. Hier empfiehlt es sich, ganze analoge Gebiete, die aber auf verschiedenen Klassenstufen verteilt sind, bei der Widerholung mit einander zu vergleichen. Ist z. B. die Ausmessung der Körper behandelt, so hat man Gelegenheit, den Gang, welchen die Ausmessung der ebenen Figuren verfolgt hat, mit dem der Stereometrie zu vergleichen, und man findet auf jeder Stufe einerseits die genaue, fast wörtliche Übereinstimmung des Ganges und doch andererseits die vermehrte Schwierigkeit der Verfolgung desselben, welche durch den Eintritt der dritten Dimension hervorgerufen wird und gewöhnlich die Veranlassung wird, den analogen Weg zweimal zu machen. So entspricht dem einfachen Satze: daß jedes Parallelogramm durch die Diagonale in zwei kongruente Dreiecke geteilt wird, der stereometrische, daß jedes Parallelepipedon durch die Diagonalebene in zwei symmetrische dreiseitige Prismen zerlegt wird, vollständig, dagegen erfordert der letztere eine doppelte Behandlung, je nachdem das Parallelepipedon gerade oder schief ist. Und dieses findet nicht bloß bei diesem einzelnen Satze,

sondern bei dem ganzen Kapitel statt. Der Weg, den man in der Planimetrie vom Quadrat bis zum beliebigen Polygon zurücklegt, widerholt sich in der Stereometrie zweimal auf verschiedenen Stufen. Zunächst bemerkt man, daß ihm Schritt für Schritt der Weg entspricht, auf dem man vom Würfel bis zum beliebigen Prisma gelangt. Auf dieser Stufe vertritt dann das Parallelepipedon die Stelle des Parallelogramms. Aber jener planimetrische Gang widerholt sich zum zweitenmale, wenn man den ganzen Weg vom Würfel bis zum beliebigen Polyeder überschaut; dann aber entspricht das Prisma dem Parallelogramm, die Pyramide dem Dreieck, welches sich auch in den Inhaltsformeln gh und Gh, $\frac{1}{2}$ gh und $\frac{1}{3}$ Gh ausprägt. Ähnliche Beziehungen zwischen der Planimetrie und Stereometrie bieten namentlich die Anfangskapitel, z. B. die ganze Lehre von der Kongruenz der dreiseitigen Ecken dar. So läßt sich ferner die ganze sphärische Trigonometrie analog der ebenen behandeln und als Widerholung der letzteren benutzen, so daß sich auch von diesem Gesichtspunkte aus, wo es die Zeit und Verhältnisse gestatten, die Aufnahme der ersteren empfiehlt. Ferner sei es gestattet, hier für die oberste Klasse zwei andere Arten der Widerholung zu erwähnen, die langjähriger Unterricht mir als besonders zweckmäßig erwiesen hat. Wöchentlich wird eine halbe Stunde dazu verwendet, aus den verschiedensten Gebieten der Mathematik und den Pensen der einzelnen Klassenstufen über ein bestimmt begrenztes Thema einen zusammenhängenden Vortrag halten zu lassen. Diese Vorträge sollen zum Teil gewisse schwierige Sätze in Erinnerung bringen, namentlich aber auch ganze Gruppen von Sätzen in ihrem Zusammenhange darlegen oder in Vergleichung stellen. Solche Themata sind: Eigenschaften der gleichschenkligen, der rechtwinkligen Dreiecke, indem angegeben wird, wie sich die Sätze über das allgemeine Dreieck für die besonderen Klassen von Dreiecken modifizieren und vereinfachen; Übersicht und Zusammenhang der Sätze von Winkeln im Kreise; Übersicht und Zusammenhang der Sätze, auf denen die Rektifikation und Quadratur des Kreises beruhen; Beweis der Sätze von der Summe und dem Produkt der Wurzeln einer quadratischen Gleichung und Ableitung der sich aus ihnen ergebenden Folgerungen; Angabe und Ableitung der verschiedenen Formeln für den Inhalt des Dreiecks; Ableitung bestimmter goniometrischer Formeln und verwandter aus ihnen; Ableitung der Formeln für die Radien des einem Dreiecke umgeschriebenen und des ihm eingeschriebenen Kreises u. a. m. — Eine andere umfassendere und systematischere Widerholung findet in der Oberprima am Ende jedes Halbjahres statt, indem eine Übersicht abwechselnd in dem einen Semester über die gesamte Arithmetik und Algebra, in dem anderen über die gesamte Geometrie gegeben wird. Hierauf werden etwa jedesmal sechs Wochen verwendet und hierbei namentlich darauf ausgegangen, den Schülern ein deutliches Bild von der systematischen Gliederung einer Wissenschaft mit auf die Universität zu geben. Neben mancherlei Mängeln, die ja die Mathematik als Bildungsmittel wegen der Einseitigkeit ihres Inhaltes unstreitig hat, kommt ihr doch gerade dieser Vorzug in eminentem Grade zu, daß sie dem Schüler eine Anschauung davon gewähren kann, worin das Wesen einer Wissenschaft besteht, nämlich einer systematischen Gliederung. Ahnt der Schüler im allgemeinen schon auf den früheren Stufen diese Eigentümlichkeit der Mathematik, indem er das feste Gefüge zwischen den einzelnen Sätzen warnimmt, so kann doch der kunstvolle Bau der Arithmetik auf der sicheren Grundlage weniger Axiome, dieser festen Grundsteine, mit seinen einzelnen Rechnungsstufen, die gewissermaßen die einzelnen Stockwerke bilden, deren jedes einerseits den Gang des früheren in seiner Weise widerholt, andererseits durch seine Verbindung mit den früheren an Reichhaltigkeit und Eigentümlichkeit gewinnt, dadurch wider zu neuen Zahlen Veranlassung giebt und so in doppelter Weise den Gesichtskreis erweitert, ihm erst hier zum rechten Bewußtsein gebracht werden, wo sein Geist gereift genug ist, um für die innere wissenschaftliche Schönheit desselben empfänglich zu sein. Und nicht minder ist dies in der Geometrie der Fall, wo nicht nur in der Stereometrie fast der ganze Gang der Planimetrie sich in analoger Weise widerholt, sondern auch in den einzelnen

Teilen der Planimetrie selbst dieselbe Anordnung und der analoge Zusammenhang des Stoffes in den einzelnen Abschnitten widerkehrt, so daß z. B. in der Kreislehre der bisher durchlaufene Weg noch einmal, aber unter einem neuen Gesichtspunkte erscheint. Daneben fügen sich in kunstvollem Zusammenhang ganze Satzgruppen, auf welche den Blick zu lenken sich hier als dankbare Aufgabe darbietet.

Sind nun so die verschiedenen Arten der Widerholung, teils ihrem Wesen nach betrachtet, teils für die einzelnen Stufen, teils für die einzelnen Unterrichtsgegenstände in Beispielen vorgeführt worden, so sei es gestattet, über den Wert derartiger Widerholungen zum Schluß die Worte Schraders anzuführen: Diese Gesamtwiderholungen werden für den Lehrer, wie für die Zöglinge die tägliche Arbeit in ersprießlichster und genußreichster Weise unterbrechen und beleben; Beruhigung und Anregung, Sammlung und weiterer Fortschritt werden durch sie zu allseitiger Befriedigung verbunden.

Dr. Erler.

Wiegen, Schaukeln s. Erste Kindheit Bd. III, S. 994.

Wille. Wir müssen den Willen unterscheiden vom Begehren; dieser Unterschied entspricht der gewöhnlichen Unterscheidung des höheren und niederen Begehrungsvermögens. Aber was man höheres Begehrungsvermögen nennt, ist in der That kein Begehren, und es ist richtiger, den Willen als solchen vom Begehren zu unterscheiden, und den Unterschied beider Begriffe, welchen die Sprache schon festgestellt hat, als solchen festzuhalten und zu bestimmen.

Das Begehren beruht auf der Vorstellung des Angenehmen oder (als negatives Begehren, Verabscheuen) des Unangenehmen; d. h. es beruht auf der Vorstellung eines Gegenstandes als solchen, welcher an sich unabhängig von uns ein Gut oder ein Übel für uns ist. Es ist aber auch das Streben, diesen Gegenstand von uns abhängig zu machen, in unseren Besitz, in unsere Gewalt zu bringen, zum dienenden Mittel für die selbstthätige Verwirklichung unseres Zwecks zu machen, oder im Verabscheuen seine von uns unabhängige Wirkung auf uns durch seine Entfernung oder seine Zerstörung aufzuheben. Im Begehren bleibt aber dieses Streben doch immer durch die Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns gebunden; es ist ein Sehnen, Wünschen, Verlangen; es sind dies verschiedene Formen des Begehrens, verschiedene Grade des Strebens der Aneignung des Gegenstandes und der Hemmung dieses Strebens durch die Vorstellung der Unabhängigkeit desselben von uns.

Das Begehren ist ein Ausfluß des Selbstbewußtseins. Um unserer selbst *bewußt* zu sein, müssen wir das Bewußtsein eines Gegenstandes haben, um in diesem uns selbst zu wissen. Dies ist nur möglich in der Vorstellung eines Gegenstandes als solchen, welcher unabhängig von uns die Wirklichkeit unseres Zweckes ist. Das Selbstbewußtsein vollzieht sich nur in dem Bewußtsein einer objektiven, von uns unabhängigen Welt, welche als solche von uns immer nur als Mittel für unsern Zweck vorgestellt wird. In diesem Selbstbewußtsein ist daher auch das Streben der Aneignung des Gegenstandes gesetzt, welchem aber die demselben zugleich notwendige Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns entgegenwirkt. Das Selbstbewußtsein entwickelt sich wesentlich im Bewußtsein über andere Menschen; sie stellen wir als von uns unabhängige Willen vor, von welchen die Realität unseres Zwecks abhängt. Daher gehört auch das Begehren wesentlich dem Verhältnis des Menschen zu Menschen an; wir *hassen* andere Menschen, weil wir sie als die von uns unabhängige Ursache der Störung in der Verwirklichung unserer Zwecke vorstellen. Sachen begehren wir, weil sie im Besitze anderer Menschen sind. Die Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns ist nicht im physischen Sinne zu nehmen, was für unsere physische Gewalt nicht erreichbar ist, begehren wir nicht, aber wenn es auch für sie erreichbar ist, begehren wir es doch bloß, weil wir andere im ethischen Sinne als von uns unabhängige Willen vorstellen, von welchen die Realität unseres Zwecks ab-

hängt. Das Begehren unterscheidet sich dadurch insbesondere vom bloßen Triebe, daß der Trieb diese Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes, auf den er geht, von ihm nicht hat.

Das Begehren schließt in dem Streben, andere Menschen oder was sie besitzen, worüber sie verfügen, von uns abhängig zu machen, das unaufhebbare Bewußtsein der Selbständigkeit der andern in sich. Je schärfer der Gegensatz dieser beiden Elemente sich entwickelt, desto mehr offenbart sich im Begehren der Charakter der Selbstsucht, denn diese schließt das sittliche Bewußtsein der Unabhängigkeit der andern von uns in sich, und ist das Streben, diese aufzuheben und sie zu bloßen Mitteln für unsere Zwecke zu machen. Indem wir den Gegenstand in seiner Unabhängigkeit von uns als Gut vorstellen, sind wir damit unserer Abhängigkeit von demselben bewußt. Die Selbstthätigkeit in der Verwirklichung unseres Zwecks macht sich aber darin geltend, daß wir die Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns aufzuheben suchen; diese Selbstthätigkeit ist somit im Begehren enthalten, aber sie kommt uns als aufgehoben in der Abhängigkeit vom Gegenstande zum Bewußtsein, und wir fühlen damit unsere Freiheit an die bestimmte Richtung auf diesen Gegenstand, von welchem die Realität unseres Zweckes abhängig ist, gefesselt. Dieses Moment im Begriff des Begehrens haben wir an den verschiedenen Formen des Begehrens nachzuweisen.

Wenn die Vorstellung des Angenehmen oder Unangenehmen durch einen äußern Eindruck entsteht, und mit dieser Vorstellung das Begehren gesetzt ist, so ist dies der Affekt. Die Vorstellung des Angenehmen und Unangenehmen erhält ihre Stärke und ihre von uns unabhängige Objektivität durch die Macht des äußern Eindrucks; daher denn im Affekt auch das Bewußtsein der Abhängigkeit vom Gegenstande als einer von uns unabhängigen Förderung oder Hemmung unseres Zwecks, so daß darin unsere eigene Selbstthätigkeit aufgehoben ist, entschieden hervortritt. Aber ebenso entschieden tritt auch die Gegenwirkung gegen diese anfängliche Passivität im Affekt hervor, in der Aneignung des Gegenstandes oder der Gegenwirkung gegen ihn, so daß darin die Vorstellung der Unabhängigkeit desselben von uns aufgehoben wird. Der Affekt reißt zur Handlung fort.

Vom Affekt haben wir Neigung, Hang und Leidenschaft zu unterscheiden. Diese haben ihren gemeinsamen Charakter darin, daß die Vorstellung des Angenehmen unabhängig von dem Eindruck, den der Gegenstand auf uns macht, fortdauert; sie wird damit latent in der Seele und es ist damit auch ein latentes, stetiges Begehren gesetzt. Indem dieses erst aktuell wird, wenn jene Vorstellung durch den entsprechenden Eindruck oder durch andere Vorstellungen reproduziert wird, so macht dies das Wesen der Neigung aus. Indem die Vorstellung des Angenehmen in der Seele haftet, so ist in der Neigung die Freiheit innerlich und dauernd durch die Vorstellung des Angenehmen gefesselt, während die Bindung der Freiheit im Affekte als solchem eine vorübergehende ist. Aber in der Neigung herrscht doch nicht die Vorstellung eines angenehmen Gegenstandes in der Seele so, daß sie andere zurückdrängt; vielmehr indem sie latent ist in der Seele, ist sie durch andere Vorstellungen zurückgedrängt, und es bedarf anderer, begünstigender, verstärkender Vorstellungen, damit diese Vorstellung und das Begehren zum Aktus gelange. Die Seele behauptet daher in der Neigung eine gewisse Freiheit von der bestimmten Richtung auf den Gegenstand, welche in der Vorstellung des Angenehmen enthalten ist. Keine Neigung als solche herrscht in der Seele, wie die Leidenschaft in ihr herrscht; sie läßt immer noch andere Neigungen zu. Neigungen sind daher die sittlich unbedenklichen Formen des Begehrens. Man darf nur nicht einer Neigung Nahrung geben, ohne andern Raum zu lassen; man muß dem Begehren eine große Vielseitigkeit erhalten. Dies ist nicht bloß in intellektueller Beziehung, sondern auch in Beziehung auf die Bildung des Willens notwendig. Der Charakter schließt nicht die Vielseitigkeit des Willens aus, nur die Leidenschaft schließt

sie aus; man wird aber einem Menschen, der von einer Leidenschaft beherrscht ist, nicht Charakter zuschreiben.

Im Hange ist die Vorstellung des Angenehmen, die in der Seele haftet, nicht an und für sich in Ruhe, sondern sie ist in Bewegung, und damit auch das Begehren; er ist ein stetiges Begehren, welches als solches die Freiheit aufhebt, so zwar, daß diese ihrer Fessel widerstrebt, aber ohne Erfolg. So beginnt im Hange die Entwickelung des Begehrens, sozusagen, nach abwärts; es folgt darin dem Zug der Schwere, in welchem die Seele ihren eigenen Mittelpunkt in sich verliert und denselben außer sich im Gegenstande hat.

Diese Entwickelung vollendet sich in der Leidenschaft. Die in der Seele haftende Vorstellung des Angenehmen (oder Unangenehmen) reproduziert sich selbst auch an verschiedenartigen entlegenen Vorstellungen, und drängt diejenigen, welche ihr widerstreben, zurück, und durch diese Reproduktion entzündet sich fortwährend die Begierde. Oder es bedarf auch nicht einmal dieser Reproduktion der Vorstellung durch ihre Anknüpfung an andere und Verstärkung durch dieselben, sondern die Vorstellung ist an und für sich aktuell und herrscht in der Seele. Kant nennt die erste Form der Leidenschaft die erhitzte, sie ist ein immer sich erneuernder Affekt, die zweite Form die kalte, denn in ihr wird die Begierde nicht erst durch die Reproduktion der Vorstellung entzündet, sondern sie dauert als ein fertiger Aktus in der Seele fort. In der ersten Form hat das Bewußtsein der Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns als Realität oder Hemmung unseres Zwecks, durch welche das Streben, denselben in unsere Gewalt zu bringen, gehemmt ist, das Übergewicht, wie in der Leidenschaft die Liebe oder Eifersucht, in der letzteren aber die Energie, diese Unabhängigkeit aufzuheben, und die Begierde wird darin, können wir sagen, schon zum Willen, welcher seinen Zweck mit Ruhe und Überlegung verfolgt, und die sittlichen Schranken, welche für die Leidenschaft im Bewußtsein der Unabhängigkeit, der Unerreichbarkeit des Gegenstandes von ihr besteht, ungescheut durchbricht; diese Form stellt sich z. B. in der Rachsucht, der Habsucht, der Herrschsucht dar.

Weil in der Leidenschaft die in der Seele haftende Vorstellung des Angenehmen nicht latent, das ständige Begehren als solches ein lebendig wirkendes ist, ist auch die Freiheit in ihr fortdauernd nur aufgehoben in der bestimmten Richtung auf den Gegenstand.

Die Leidenschaft ist gerade darum Leidenschaft, weil die Freiheit in ihr enthalten ist, aber als gefesselt durch die Vorstellung des Angenehmen oder Unangenehmen. „Der Affekt," sagt Kant, „thut einen augenblicklichen Abbruch an der Freiheit und Herrschaft über sich selbst. Die Leidenschaft giebt sie auf und findet ihre Lust und Befriedigung am Sklavensinn. Weil indessen die Vernunft mit ihrem Aufruf zur innern Freiheit doch nicht nachläßt, so seufzt der Unglückliche unter seinen Ketten, von denen er sich gleichwol nicht losreißen kann." Es kommt aber darauf an, die Freiheit, d. h. die selbstthätige Verwirklichung unserer Zwecke, als ein inneres Element im Begehren selbst zu begreifen.

Das Begehren beruht in der Neigung, im Hang und in der Leidenschaft auf innern Antrieben, auf der Vorstellung des Angenehmen, welche als solche festgehalten wird. Der Eigenwille unterscheidet diese als seine innern Antriebe von den äußern, welche ihm von andern Willen zukommen, um jenen im Gegensatz gegen diese zu folgen. Er erhebt damit die Befriedigung seiner Begierde zum Akte seiner Selbstthätigkeit, er will sein Begehren, und gerade indem er sein Begehren will, kommt ihm die Abhängigkeit der Befriedigung der Begierde von andern Willen zum Bewußtsein; aber diese Abhängigkeit ist in ihm als negativ gesetzt, er geht wesentlich darauf aus, sie aufzuheben, um sein Begehren als seinen Willen zu haben; er geht daher auch darauf aus, vielmehr die fremden Willen zu dienenden Organen für sich zu machen.

So tritt im Begehren selbst der Wille hervor. Aber der Wille steht im Eigenwillen noch im Dienst des Begehrens; das Höhere, indem es hervortritt, ist der niedern Form des Begehrens noch untergeordnet; das Begehren schließt immer die Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns, auf welchen es geht, und damit das Bewußtsein der Abhängigkeit von ihm, oder der Abhängigkeit von fremden Willen, die über ihn verfügen, in sich. Und dieses Bewußtsein tritt damit gerade in seiner Schärfe hervor, wo das Begehren selbst zum Akt der Selbstthätigkeit erhoben wird. Der Wille als solcher, in seinem wesentlichen Unterschied vom Begehren, beruht durchaus auf der Voraussetzung der Abhängigkeit des Gegenstandes von uns, auf den er geht. Indem er als Eigenwille das Begehren will, ist er darin durch das Bewußtsein der Abhängigkeit der Befriedigung der Begierde von fremden Willen gefesselt, und er ist nur der Kampf gegen diese Abhängigkeit. Zur vollen Freiheit und Selbständigkeit gelangt der Mensch erst als Wille, worin die Realität seines Zwecks von seiner eigenen Thätigkeit abhängt. Der Eigenwille strebt die Abhängigkeit von fremden Willen zur Abhängigkeit derselben von ihm umzukehren, um sie dem eigenen Begehren dienstbar zu machen; er ist herrschsüchtig, auch darum, weil er so doch immer noch vom fremden Willen abhängig bleibt, seinen Zweck durch fremde Kräfte durchzuführen strebt. Der Wille, für welchen die Realität unseres Zwecks von uns abhängig ist, regt unsere eigenen Kräfte auf, um unsern Zweck zu verwirklichen. Das Begehren lähmt durch die Vorstellung der Unabhängigkeit des Guts, der Abhängigkeit desselben vom fremden Willen, den Gebrauch und die Anstrengung unserer eigenen Kräfte, und es geschieht dies in der That auch noch beim Eigenwillen. Kinder sind eigenwillig, weil sie begehren und weil die Befriedigung ihrer Begierde von andern abhängig ist, weil die Kräfte der andern Organe für dieselbe sind; man muß sie zum Willen bilden, indem man sie gewöhnt, selbst für ihre Bedürfnisse zu sorgen, indem man sie für die Befriedigung derselben an ihre eigenen Kräfte weist.

Das Begehren ist in seiner Richtung bestimmt, weil der Gegenstand, auf den es geht, für es unabhängig von ihm, und es in der Realisierung des Zwecks von demselben abhängig ist. Diese Bestimmung macht ebenfalls ein wesentliches Moment im Eigenwillen aus; er befestigt sich in einer Vorstellung des Angenehmen oder Unangenehmen, und hat in dieser fixierten Vorstellung seinen innern Antrieb. Er befestigt sich, weil er sein Begehren will im Gegensatz gegen äußere Antriebe, die demselben entgegentreten. In der Leidenschaft ist der Wille gefesselt; im Eigenwillen fesselt er sich selbst, aber diese Fessel wird auch zu einer Macht über ihn; und wenn der Eigenwille launenhaft ist, jetzt dieses, jetzt jenes begehrt, nur um mit den innern Antrieben seines Begehrens den äußern entgegenzutreten und weil er sein Begehren will, wenn darin eine gewisse Freiheit von dem Begehren mit seiner determinierten Richtung sich offenbart, so unterliegt er doch darin immer wider der Unfreiheit der Begierde.

Im Eigenwillen tritt der Wille als höhere Funktion schon aus dem Begehren heraus, aber er ist durch dasselbe gefesselt und in einer dem Willen unangemessenen Weise demselben untergeordnet. Hierin liegt die Möglichkeit der Bildung des Menschen zum Willen, aber es liegt darin auch die Notwendigkeit der Befreiung, wir können sagen, die Erlösung des Willens aus der Sklaverei der Begierde. Es liegt darin die Möglichkeit, aber auch die Aufgabe der Erziehung. Ihre Aufgabe kann aber nicht sein, den Eigenwillen, wie man sagt, zu brechen. Man kann und darf es dem Menschen nicht nehmen, daß er den innern Antrieben seiner Thätigkeit, dieselben scharf von den äußern Antrieben unterscheidend und sie diesen entgegensetzend, folgt; der Wille, der darin sich geltend macht, soll vielmehr zur Entwickelung, zur vollen Lebensthätigkeit erhoben werden; der Mensch soll ja dazu erzogen werden, daß er seine Zwecke durch seine eigene Thätigkeit realisiere. Deshalb besteht die Erziehung wesentlich in der Bildung der Kräfte des Menschen, und in der Anleitung dazu, daß er sie selbst bilde, damit er zum Willen werde, der die eigenen Kräfte zur Disposition hat,

um sie zur selbstthätigen Verwirklichung seiner Zwecke zu verwenden. Dies ist die positive Seite der Erziehung, welche wesentlich zur negativen Seite, der Bekämpfung des Eigenwillens, hinzutreten muß.

Es muß aber in der Natur des Menschen selbst das Mittel liegen, durch welches der Wille aus seiner Knechtung unter die Begierde befreit werden kann. Dieses Mittel ist das Denken, es ist die intellektuelle Bildung des Menschen. Das Begehren, haben wir gesagt, beruht auf der Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns, so daß wir in demselben als solchem die Realität unseres Zweckes haben. Die Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns beruht darauf, daß wir nicht bloß die Vorstellung des Gegenstandes haben, sondern auf ihren objektiven, von uns verschiedenen, d. h. von uns selbst unabhängigen Inhalt reflektieren, d. h. sie ist schon ein Denken. Aber wir fassen darin diesen objektiven Inhalt nur in seinem Verhältnis zu uns selbst, zu unserm Zweck auf, so daß er in seiner Objektivität die Realität oder Hemmung desselben ist; es beruht darauf die selbstsüchtige Natur des Begehrens, es beruht aber auch darauf die Abhängigkeit vom Gegenstande in demselben. Das Denken besteht in der Reflexion auf den objektiven Inhalt unserer Vorstellungen, aber so, daß wir denselben an sich, nicht bloß nach seinem Verhältnis zu uns auffassen. Das Denken kämpft somit gegen das Begehren, es ist eine ethische Kraft, als welche dasselbe in der sokratischen Moral erkannt worden ist. Das Denken befreit uns von der Abhängigkeit von den Gegenständen, eben weil wir in ihm dieselben nicht bloß nach ihrem Verhältnis zu uns, sondern im Gegensatz hierzu, ihrem objektiven Inhalt nach auffassen. Durch das Denken gelangen wir daher zum Bewußtsein unserer Selbständigkeit und Unabhängigkeit; zu derjenigen Selbständigkeit, vermöge welcher, was zu unserer Ergänzung dient, von uns abhängig ist, und dies ist die Quelle des Willens. Wille und Denken sind entgegengesetzte Funktionen, im Denken fassen wir den Gegenstand in seinem objektiven eigentümlichen Wesen, ohne Beziehung zu uns auf; für den Willen ist er von uns abhängiges Mittel für uns selbst. Im Denken unterscheiden wir den Gegenstand von uns, der Wille geht auf Aneignung desselben. Beide Funktionen sind schon im Begehren enthalten; aber die Aneignung ist in demselben noch gebunden durch die Unterscheidung, durch die Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns; und ebenso ist die letztere gebunden durch die erstere, weil wir darin doch nur den Gegenstand in seinem Verhältnis zu uns auffassen, und gerade in diesem gegenseitigen Gebundensein ist die eine negativ gegen die andere. Im Willen und Denken werden beide frei von einander, sie werden geschieden, jede kommt zu ihrer freien Entfaltung; sie entwickeln sich aus ihrem gegenseitigen Gebundensein heraus. Es giebt nicht ein Wollen und ein Denken neben dem Begehren, sondern im Willen wird die Kraft der Aneignung frei, sie sprengt die Fessel, in der sie durch die Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns im Begehren gebunden ist; und eben darum wird auch im Denken die Unterscheidung des Gegenstandes von uns, worin wir ihn in seinem objektiven Inhalt, abgelöst von seiner Beziehung zu uns, auffassen, frei von jener. Die Entwickelung, die Bildung des Geistes besteht in dieser Entbindung, Befreiung seiner Kräfte, und die Erziehung besteht wesentlich in dieser Erhebung des Menschen über die Begierde, in der Erlösung, Befreiung der in derselben gebundenen Kräfte.

Aber der Wille entwickelt sich so nur mit dem Denken, und umgekehrt. In ihrer Unterscheidung, worin jede der Kräfte aus ihrem negativen Verhältnis heraus zur Selbstbeziehung, zur freien Entfaltung gelangt, sind beide in untrennbarer, positiver Einheit; das Band der Kräfte wird nicht bloß gelöst, sondern in höherer Weise geknüpft.

Der Wille ist die Lebensäußerung der Selbständigkeit des Individuums, worin es seine Ergänzung als von sich abhängig hat; er ist die wesentliche Funktion unseres Selbst, als die absolute Richtung auf Aneignung des Äußeren überhaupt, welche lediglich in uns selbst ihre Quelle hat. Ich bin Wille; es besteht darin meine Persön-

lichkeit; denn ich bin ein persönliches Wesen, indem ich das Bewußtsein meiner Selbständigkeit in meiner Ergänzungsbedürftigkeit habe, und in diesem Bewußtsein bin ich Wille, Hinneigung zur Zuneigung des Äußeren überhaupt. Dieser Wille hat noch keine bestimmte Richtung auf ein Objekt, wie das Begehren diese Richtung durch die Vorstellung des Angenehmen hat, und ist in der völligen Freiheit von einer solchen Richtung. Der Begriff dieses Willens ist nicht eine bloße Abstraktion vom wirklichen Wollen, in welchem wir etwas wollen, sondern ist ein reeller Begriff des Willens, und drückt, wie gesagt, die Persönlichkeit des Menschen aus.

Aber dieser Wille hat sein Gesetz in seiner wesentlichen, positiven Einheit und Durchdringung mit dem Denken. Diese Einheit ist Gesetz für den Willen, weil die Aneignung different, frei ist von der Unterscheidung des Gegenstandes von uns im Denken und darin in notwendiger Einheit ist mit der letzteren Funktion; und sie ist in notwendiger Einheit mit dieser, weil die Aneignung in ihrer Freiheit ohne bestimmte Richtung Potenz ist, und nur in der Einheit mit dem Denken ihre bestimmte Richtung, ihren Aktus erhält. Der Wille ist nicht bloß, nach Spinoza, nur als einzelner Willensakt, die Wirkung einer von ihm unabhängigen Ursache, sondern er ist die Ursache einer Wirkung, aber eine Ursache, die nur nach einem bestimmten Gesetze wirkt.

Der Wille hat ein Gesetz, weil er in notwendiger Einheit und Ausgleichung steht mit der ihm entgegenwirkenden Kraft des Denkens, und weil er in dieser Einheit die Bedingung seines Aktus hat. Der Begriff des Gesetzes schließt diese beiden Elemente in sich, welche einander auszuschließen scheinen; denn das Denken als eine dem Willen entgegenwirkende Kraft scheint doch nicht die Bedingung seiner Äußerung sein zu können; je mehr das letztere Element hervortritt, tritt das erstere zurück. Und in der That beruhen auf dem verschiedenen Verhältnis der beiden Elemente die verschiedenen Formen des Willens.

Wenn der Wille in der Durchdringung mit dem Denken die Bedingung seiner Äußerung hat, so wird das Denken zunächst nicht schlechthin als dem Willen entgegenwirkende Kraft auftreten, sondern das Denken wird den Gegenstand in seinem Verhältnis zum Willen auffassen, als praktisches Denken. Der Gegenstand ist so an sich ein Gut für uns; aber er wird im Denken als solches erkannt. Die Vorstellung des Angenehmen, auf welcher das Begehren beruht, besteht darin, daß wir den Gegenstand eben nur nach seinem Verhältnis zu uns, nach dem Eindruck, den er auf uns macht, auffassen. Im Gegensatz gegen diese Vorstellung des Angenehmen wird im Denken der Gegenstand in seiner Objektivität, ohne an sich angenehm zu sein, fixiert und darin seine Beziehung zu unserem Zweck erkannt. Im Begehren erscheint er uns als ein Gut, im Denken wird er in seinem Wesen als ein solches erkannt.

Das Lust- oder Unlustgefühl im Begehren ist nur die Warnehmung des Verhältnisses des Gegenstandes zu unserm Zweck, ohne jedes der Glieder des Verhältnisses für sich zu fixieren. Das Denken dagegen unterscheidet das Objekt als solches von uns selbst; das Bewußtsein des Objekts und das Bewußtsein unserer selbst mit unserem Zweck scheidet sich, und erst von da aus denken wir das Verhältnis des Gegenstandes zu unserem Zweck. Und indem wir im Denken die Herrschaft einer Vorstellung in der Seele aufheben, dieselbe vielmehr ihrem Inhalt gemäß in ihrem Verhältnis zu andern Vorstellungen betrachten, so ist auch der denkende Wille imstande, indem er einen Gegenstand in seinem Verhältnis zu ihm auffaßt, ohne an die Vorstellung desselben als Gutes gefesselt zu sein, auch auf andere Gegenstände zu reflektieren, verschiedene Gegenstände nach ihrer größeren oder geringeren Angemessenheit an unsern Zweck ins Auge zu fassen, und durch das Urteil hierüber sich zur Aneignung des einen und Verwerfung der andern zu bestimmen.

Er bestimmt sich selbst dazu. Denn der Willensprozeß geht aus von der Unterscheidung des Willens, seines Zwecks und des Gegenstandes, worin jedes der Glieder

des Verhältnisses für sich ins Bewußtsein tritt; der Wille denkt und will in der That sich selbst, sowie der Gegenstand als solcher seinem objektiven Inhalt nach gedacht wird, und darin entsteht das Bewußtsein des Verhältnisses des Gegenstandes zum Zweck, das Denken dieses Verhältnisses. Durch dieses Denken bestimmt daher der Wille sich selbst, dem Bewußtsein seines Zwecks gemäß, zur Aneignung des Gegenstandes.

Der Wille ist frei, weil er sich selbst zum Aktus bestimmt. Er bestimmt aber sich selbst zum Aktus, weil er im Bewußtsein seines Zwecks und des Verhältnisses des Gegenstandes zu demselben den Beweggrund seiner Handlung hat. Wenn die Einheit des Willens mit dem Denken das Gesetz des Willens ist, wenn auch der Wille Ursache einer Wirkung sein kann nur nach einem bestimmten Gesetze, so hebt dies die Freiheit des Willens nicht auf, denn der Wille ist darin bewußte Zweckthätigkeit; indem er diese ist, ist er nicht die Wirkung einer von ihm unabhängigen Ursache, und das Gesetz seiner Kausalität drückt nur die Form seiner Zweckthätigkeit und damit seiner Selbstbestimmung aus. Sofern der Gegenstand Mittel für seinen Zweck ist, ist der Willensakt allerdings die Wirkung des Gegenstandes als Ursache, denn der Wille kommt nur durch dieses Mittel zum Aktus, aber als Zweckthätigkeit versetzt er sich selbst vermittelst der Wirkung dieser Ursache iu lebendige Thätigkeit, indem er sich durch das Bewußtsein seines Zwecks und das Bewußtsein des Verhältnisses des Gegenstandes zu ihm zu seiner Verwirklichung bestimmt.

In dieser Ausgleichung und Verschmelzung des Willens mit dem Denken kommt nun aber weder das Denken noch der Wille zu seiner freien Entwickelung; das Denken zeigt das Verhältnis des Gegenstandes zu unserm Zweck an, und der Gegenstand ist damit an sich ein Gut für uns. Der Wille ist darin die die Güter auswählende Thätigkeit; er ist aber in einer höheren Entwickelung die die Güter erzeugende Thätigkeit.

Wir fassen im Denken die Gegenstände in ihrem reinen objektiven Wesen auf, so daß es dem Willen nur entgegenwirkt, und die Gegenstände außer der Sphäre des Willens gesetzt werden; sie sind nicht an sich ein Gut für uns. Die Natur ist nicht bloß für uns, für unsern Nutzen da; die Natursachen nehmen in ihren Wirkungen keine Rücksicht auf uns, ja sie widerstreben unserem Zweck. So fassen wir sie im Denken auf in seiner Gegenwirkung gegen den Willen. Aber eben damit tritt auch der Wille in seiner eigentümlichen Energie hervor; wenn die Natur an sich unserem Zwecke nicht gemäß ist, so muß sie erst durch unsere eigene Thätigkeit demselben dienstbar gemacht werden, und der Wille geht auf Verwirklichung unseres Zwecks durch unsere eigene Thätigkeit; er ist damit die die Güter erzeugende Thätigkeit. Aber er kann die Natur nur zum Mittel, zum Organ für seinen Zweck bilden, indem er sich nach derselben, die unabhängig von seinem Willen ihre eigenen Gesetze hat, ihren eigenen Gang geht, richtet, sich derselben unterwirft. Während in der ersten Form der Wille das Denken sich unterordnet, dergestalt, daß das Denken eben das Verhältnis des Gegenstandes zu ihm auffaßt, ordnet sich nun der Wille dem Denken in seiner Gegenwirkung gegen sie unter, um die Natur, die an sich nicht Mittel für ihn ist, zum Mittel für seinen Zweck zu machen. So wird die Einheit des Willens mit dem Denken in ihrer Differenz gesetzt. In dieser Differenziierung des Willens und des Denkens, so daß in ihr ihre Einheit gesetzt wird, und diese Einheit zum eigentlichen Gesetz für den Willen wird, besteht die Bildung des Willens, welche, wie wir sehen werden, zum Begriff des sittlichen Willens führen wird.

Der Wille tritt in dieser Form in seiner eigentümlichen Energie hervor; er ist die Funktion der Selbständigkeit des Individuums, vermöge deren es seine Ergänzung als von sich abhängig hat; wir können dieselbe näher als die Vollständigkeit des Individuums bezeichnen. Der Wille beruht auf der Idee derselben, sie ist sein wesentlicher Zweck, der innere Antrieb zur Thätigkeit und Produkt derselben. Diese Idee

wird darin realisiert, daß die Natur durch die eigene Thätigkeit zur Ergänzung unserer selbst, die von uns abhängig ist, gebildet wird. Die Bearbeitung der Natur ist so eine Funktion der Persönlichkeit des Menschen. Der bloße Trieb zur Ergänzung, welcher vom Bedürfnis ausgeht, wird zum Willen erhoben damit, daß der Mensch unabhängig von dem Bedürfnis sich durch die Idee seiner Vollständigkeit dazu bestimmt, die Natur zu dem von ihm abhängigen Mittel für ihn selbst zu machen, und dadurch die Befriedigung seiner Bedürfnisse zu sichern. Der Wille ist damit schon sittlicher Wille. Die Arbeit, als die die Natur organisierende Thätigkeit, welche ihr Motiv in der Idee der Persönlichkeit des Menschen hat, und sich damit über den Trieb und das Begehren erhebt, ist die Grundlage der menschlichen Gesittung; sie ist aber die Äußerung des Willens in seinem eigentümlichen Wesen, vermöge dessen der Wille, nicht wie er gewöhnlich genommen wird, eine gegen jeden Inhalt unbestimmte, formelle Thätigkeit ist, vielmehr an sich selbst seinen wesentlichen Zweck hat und eine bestimmte Thätigkeit ist.

Da es uns darum zu thun ist, zu zeigen, daß der Wille eine bestimmte Thätigkeit ist, haben wir noch nachzuweisen, daß diese Thätigkeit in der Selbsterweiterung des Individuums besteht, im Unterschied von der bloßen Selbsterhaltung. In dieser werden die Objekte, welche zu unserer Ergänzung dienen, in ihrem selbständigen Bestehen aufgehoben, ihre Vereinigung mit uns besteht nur in ihrem Gebrauch, in ihrem Genuß; sie werden zur Befriedigung des Bedürfnisses verwendet. In der Selbsterweiterung werden sie in ihrem Bestehen, wir können sagen, in ihrer Unterscheidung von uns mit uns als Mittel für unsern Zweck verbunden. In dieser Selbsterweiterung besteht die eigentümliche Funktion des Willens; er geht als Wille nicht direkt auf den Genuß, sondern er ist die Herrschaft über die Sache, durch welche sie in ihrer Objektivität nach ihrer eigentümlichen Wirkungsweise zum Mittel für unsern Zweck bearbeitet wird. Der Wille ist die Kraft, was wir als von uns unabhängig aus uns hinausstellen, als solches von uns abhängig zu machen. So ist der Wille die Quelle des Eigentums, und wir verwenden dieses nicht bloß im Gebrauche, sondern wir erhalten und pflegen dasselbe, damit es in seinem Bestehen das über das momentane Bedürfnis hinaus dauernde Mittel für unsern Zweck sei. Das Eigentum beruht daher nicht auf dem Trieb der Selbsterhaltung, sondern auf dem eigentümlich-menschlichen Triebe der Selbsterweiterung. Es ist klar, daß wir in dieser erst die Realität der Idee unserer Vollständigkeit, des wesentlichen Zwecks des Willens haben. Es ist aber auch klar, daß sie auf der Einheit des Willens in seiner eigentümlichen Energie mit dem ihm entgegenwirkenden Denken beruht, weil damit eben die Natur in ihrer Objektivität unserem Zwecke dienstbar gemacht wird; und wie sehr ist es dem Menschen gelungen, durch diese Organisierung der Natur seine eigenen Kräfte zu steigern, zu erhöhen? Es wird nicht unangemessen sein, darauf aufmerksam zu machen, daß schon im Begehren, dem gegebenen Begriffe desselben gemäß, dieser Trieb der Selbsterweiterung wirksam ist; denn es ist ein Streben, einen Gegenstand anzueignen, den wir als von uns unabhängig vorstellen; in der Leidenschaft der Liebe, der Habsucht, der Herrschsucht, des Ehrgeizes geht das Begehren entschieden über den bloßen Trieb der Selbsterhaltung hinaus. Aber da das Begehren diese Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns aufzuheben strebt, so ist die Selbsterweiterung in dieser Enge der Selbstsucht gebunden; sie wird erst im Willen entbunden, indem dieser in Einheit mit dem Denken ist und als Wille sich der objektiven, von ihm unabhängigen Natur des Gegenstandes bequemt, und in der Erhaltung ihres objektiven Daseins sie zur Erweiterung und Verstärkung unserer Kräfte verwendet.

Der Wille ist vermöge dieses Begriffs nicht die einfache Thätigkeit der Aneignung, sondern er ist in Einheit mit der ihm entgegenwirkenden Funktion des Denkens. Indem er sich in der Aneignung der objektiven Natur des Gegenstandes bequemt, sich nach dieser richtet, und so sich durchs Denken bestimmt, ist der Wille die Hingebung an

denselben; der Wille ist der Akt, den Gegenstand in seiner Unterscheidung von uns mit uns zu verbinden, d. h. er ist die Hingebung an denselben. So ist der Wille, der in der Angemessenheit ans Denken seinen Aktus hat, nicht die einfache Funktion der Aneignung, sondern diese Aneignung ist in Einheit mit der Hingebung. Und in der That schließt schon die Bearbeitung der Natur eine solche Hingebung an sie in sich; indem wir nur durch die Unterwerfung unter sie, ihre Gesetze, sie uns unterwerfen, stellen wir darin unsere Kräfte in den Dienst der Natur, um sie damit zum dienenden Organ für uns zu machen; wir können sie nur aneignen in der Hingebung an sie. Aber freilich ist diese Hingebung nur das Mittel für die Aneignung; der Wille ist doch die einfache Funktion der Aneignung, weil die Hingebung an die Natur nur das Mittel für jene ist. Diese Selbstheit des Willens kommt darin zur Erscheinung, daß durch denselben auch das Verhältnis des Menschen zu Menschen bestimmt wird. Wir haben im Denken, das dem Willen entgegenwirkt, den Begriff der Selbständigkeit der andern, den Begriff derselben als Willen, welche ihren eigenen Zweck haben, und wir können sie nur aneignen, indem wir uns nach ihnen richten, ihrem Zweck dienen, aber diese Hingebung ist in der That nur ein Schein, sie wird in ihr Gegenteil, in ihre bloße Aneignung verkehrt, sie ist nur das Mittel, um sie unserem Zwecke dienstbar zu machen. Dies ist der Egoismus des bösen Willens. Im Begehren stellen wir andere unmittelbar nach ihrem Verhältnis zu unserem Zweck vor, sie sind in ihrer Unabhängigkeit an sich nur Mittel für uns, so sind sie Objekte des Begehrens. Aber das eigentliche Wesen des bösen Willens beruht darauf, daß wir den Begriff der Selbständigkeit der andern haben, worin sie nicht Mittel für uns sind, daß wir daher uns nach ihnen, nach ihrem Willen richten, um sie damit zum Mittel für uns zu machen. Der böse Wille besteht darin, daß der Wille nicht die einfache Funktion der Aneignung, sondern in Einheit mit der Hingebung ist, aber darin doch sich als einfachen Willen der Aneignung behauptet, und die Hingebung zum bloßen Mittel für diese herabsetzt. Das Böse ist die Lüge, die Heuchelei der Hingebung an andere, der Schein des Guten.

Der Wille ist allerdings seinem eigentümlichen Wesen nach die einfache Funktion der Aneignung; das Denken ist eine ihm als Wille entgegenwirkende Kraft; darauf beruht es, daß der Wille auch in der Einheit mit dem Denken sich als einfache Thätigkeit der Aneignung behauptet; das Böse beruht auf der selbstischen Natur des Willens, die sich in seinem Gebundensein ans Gesetz behauptet, oder, können wir auch sagen, das Gesetz nur zum Mittel für sich in seiner einfachen Thätigkeit macht.

Der Wille in seiner eigentümlichen Funktion, in seiner Freiheit oder Differenz von dem ihm entgegenwirkenden Denken ist an die Einheit mit dem letzteren gebunden, er widerstrebt daher dieser Einheit, er ist der böse Wille. Dies ist der ethische Begriff des Bösen; der freie Wille widerstrebt seinem Gesetz; die Sünde ist die Übertretung des Gesetzes. Diesen Begriff haben wir festzuhalten im Gegensatz gegen den metaphysischen Begriff, wonach das Böse in der Beschränktheit, d. h. in der Endlichkeit der Kreatur besteht, und den anthropologischen Begriff, wonach das Böse nur das Widerstreben der Sinnlichkeit gegen den Geist oder die von der Freiheit unabhängige Hemmung desselben durch die Sinnlichkeit ist. Es ist hier nicht der Ort, diese Theorieen näher zu betrachten, es soll nur auf den Unterschied derselben vom wahren ethischen Begriff hingewiesen werden.

Die Bildung des Willens ist seine Bildung zum guten, sittlichen Willen. Er muß dazu gebildet werden. Der Wille ist keineswegs bestimmungslos in Beziehung auf das Böse und Gute, so daß er in jedem Momente böse oder gut sein, das Böse oder das Gute thun könnte, sondern der Wille, weil er in seiner Freiheit, in seiner bestimmten eigentümlichen Funktion an die Einheit mit der dieser entgegenwirkenden Funktion als sein Gesetz gebunden ist, ist das Widerstreben gegen das Gesetz. Er muß erst zum guten Willen umgebildet werden, damit er das Gute thun könne. Er

kann dazu nur gebildet werden, weil eben die Elemente, welche im Bösen enthalten sind, im Guten nur in ein anderes Verhältnis treten. Im Bösen ist der Wille in seiner Freiheit ans Gesetz, an die Einheit mit der ihm entgegenwirkenden Funktion der Hingebung gebunden, aber er ist darin negativ gegen diese. Die positive Einheit des Willens mit seinem Gesetz ist das Gute. Die Elemente, die im Bösen im Verhältnis der Entzweiung sind, gelangen im Guten zur Versöhnung. Die Bildung des Willens zum guten Willen kommt nicht dadurch zustande, daß man eben nur ein Gesetz für ihn aufstellt. Eben die bloße Bindung des Willens durchs Gesetz ruft sein Widerstreben gegen das Gesetz hervor, weil er doch als Wille frei von ihm ist; der Wille hat schon sein Gesetz, man braucht es ihm nicht erst zu geben. Aber darauf kommt es an, daß was im Bösen ineinander ist, Freiheit des Willens und Gebundensein desselben ans Gesetz, seine notwendige Einheit mit der ihm entgegenwirkenden Funktion zur Scheidung komme, daß der Wille sich als freier von sich selbst als dieser notwendigen Einheit scheide, daß er somit das Bewußtsein seiner Freiheit mit dem Bewußtsein seiner selbst als gebunden durch sein Gesetz habe, so daß das erstere nicht möglich ist ohne das letztere und umgekehrt. Das Subjekt des Bewußtseins ist der Wille in seiner Freiheit, als absolute Aneignung, das Objekt des Bewußtseins ist aber der Wille selbst in seiner eigentümlichen Thätigkeit in ihrer Einheit mit der Hingebung; der Wille weiß damit sich selbst als notwendige Einheit mit der entgegengesetzten Funktion, er hat darin sich selbst zum Objekt; er hat darin seine Affirmation. So ist es der seiner selbst bewußte Wille, welcher im Bewußtsein seiner Freiheit das Bewußtsein seiner selbst als gebunden durchs Gesetz hat. Der seiner selbst bewußte Wille ist der sittliche Wille, weil er seiner selbst nur bewußt sein kann, indem er sich selbst zum Objekte hat; er hat aber sich selbst nur zum Objekt als notwendigen Willen, und er kann sich als solchen nur zum Objekte haben, indem er sich zugleich als frei von ihm weiß. Daß der sittliche Wille der selbstbewußte Wille ist, darauf beruht das Gewissen, das sittliche Gefühl, das Rechtsgefühl. Wir werden darin leicht den genauen Begriff der Persönlichkeit erkennen. Weil der Mensch seiner selbst bewußter Wille ist, ist er persönliches Wesen; und es gehört zum Begriff der Persönlichkeit, daß der Mensch im Bewußtsein seiner Freiheit sich ans Gesetz gebunden weiß. Fichte und Hegel haben eben auch darin, daß der Wille sich selbst weiß oder denkt, den Begriff des sittlichen Willens gefunden, aber wenn Fichte denselben so bestimmt, daß das Ich seiner Tendenz zur absoluten Selbstthätigkeit bewußt wird, daß die Intelligenz ihre Freiheit nach dem Begriff der Selbständigkeit bestimmt, wenn Hegel sagt, der Wille ist sittlicher Wille, indem er sich als freien Willen weiß und will, so sieht man, daß der Unterschied des Subjekts und Objekts dieses Bewußtseins nicht bestimmt ist, und daß wir damit nicht den Begriff des Gesetzes der Freiheit haben. Das Gesetz des Willens, seine notwendige Einheit mit der entgegengesetzten Funktion, ist unabhängig von seiner Freiheit, es kommt ihm im Selbstbewußtsein als solches zum Bewußtsein, der Wille fühlt sich darin durch eine von ihm unabhängige Macht gebunden; dies ist das Gegenteil des idealistischen Begriffs bei Fichte und Hegel. Es ist hier nicht der Ort zu zeigen, wie diese von der Freiheit des Menschen unabhängige Notwendigkeit des Gesetzes auf eine höhere Grundursache des Gesetzes, Gott, welcher selbst keineswegs mit diesem Gesetze, der Weltordnung, wesensgleich, sondern eben der unbedingte Grund desselben ist, hinweist; es soll hier nur auf die Stelle hingedeutet werden, in welcher der Begriff Gottes seinen Ursprung hat. Der idealistische Begriff des sittlichen Willens schließt den Begriff Gottes aus, welcher für das religiöse Bewußtsein die Macht ist, welche den menschlichen Willen durch das von ihm unabhängige Gesetz bindet.

Die notwendige Einheit der Aneignung mit der Hingebung ist die Form der sittlichen Gemeinschaft; sie dient nicht bloß dem Willen in seiner einfachen selbstischen Thätigkeit der Aneignung, sondern sie ist für diese eine von ihrer Freiheit unabhängige

Notwendigkeit. Nicht in der Selbstliebe, sondern in der notwendigen Einheit derselben mit der ihr entgegenwirkenden Funktion besteht der sittliche Gehalt des Willens. Und da auf dieser Einheit die menschliche Gemeinschaft beruht, so ist es im Sittlichen um diese zu thun, nicht um den einzelnen, und zwar so, daß sie in ihrer sittlichen Ordnung eine vom einzelnen unabhängige Macht über ihn ist. Doch aber ist die Aneignung, als Funktion des Willens als solchen, in dieser Einheit gesetzt, und der Wille in seiner Freiheit vom Gesetz hat seine bejahende Bethätigung darin; die Aneignung hat in dieser Einheit mit der Hingebung ihren Aktus, die Selbständigkeit, die Vollständigkeit des einzelnen hat darin ihre Wirklichkeit. Die einzelnen sind nicht in der Substanz des allgemeinen Willens als deren Accidenzien zur Einheit verbunden, sondern sie sind an ihnen selbst als selbständige persönliche Wesen zur Einheit verbunden; so hat der Wille des einzelnen in seiner Freiheit seine Position in der Gemeinschaft. Das gerade ist die volle Aneignung des anderen, welche sich in der Einheit mit der Hingebung an ihn vollzieht; auf diesem Grundgesetz beruht die Gemeinschaft z. B. in der Ehe. Man wird auch leicht erkennen, daß in dieser Einheit die Selbsterweiterung des Individuums, welche wir als die wesentliche Funktion des Willens erkannt haben, ihren Aktus hat. Der Trieb der Selbsterweiterung, der den Menschen über den Trieb der Selbsterhaltung erhebt, macht die sittliche Natur des Menschen aus; und das Gesetz des Willens bestimmt die Form, in welcher dieser Trieb zum Aktus gelangt; das Gesetz ist damit eben das Gesetz des Willens, weil es die wesentliche Bedingung seines Aktus ist, es ist aber auch Gesetz für ihn, weil der Wille an sich frei vom Gesetz, darin durch das Gesetz gebunden ist; weil der Wille darin doppelt gesetzt ist, als absolute Aneignung, und als Aneignung in der Einheit mit der Hingebung. In jener hat der Mensch alles äußere als von ihm abhängiges Mittel für seinen Zweck, als in sich vollständiges, persönliches Wesen, und es hat hierin der Begriff des Rechts seinen Ursprung. Recht und Wille in seiner eigentümlichen freien Energie ist wesensgleich; wir begreifen das Recht nur aus der bestimmten Natur des Willens. Aber der Wille ist darin nur die Rechtsfähigkeit; die absolute Aneignung ist als solche nur Potenz, und hat ihren Aktus im Gesetz der Gemeinschaft, aber damit dieser Aktus der Aktus des Willens sei, muß ihm die unbeschränkte Aneignung als Potenz vorhergehen, das Recht ist die Verwirklichung der Freiheit in der Gemeinschaft, die Freiheit hat daher einen bestimmten Sinn, sie besteht in der eigentümlichen Energie des Willens, als Funktion der Selbständigkeit des Individuums.

Wir haben bisher den Willen als Akt der Aneignung der Gegenstände gefaßt, durch welchen die Ergänzung des Individuums vollzogen wird; der Wille ist so nach außen gerichtet, die Vorstellung der Gegenstände giebt ihm seine Richtung. Aber der Wille, indem er so auf Ergänzung von außen geht, um als Wille diese Ergänzung von uns abhängig zu machen, regt auch die eigenen Kräfte, die Kräfte der Bewegung an, durch welche die Aneignung der Gegenstände vollzogen wird; er bestimmt die Kräfte der Bewegung seinem Zwecke gemäß, so insbesondere in der Bearbeitung der Gegenstände. Der Wille hat daher sein Objekt nicht bloß an den Gegenständen außer uns, sondern an der eigenen Thätigkeit des Menschen, nicht bloß der Gegenstand, sondern die eigene Thätigkeit, durch welche der Gegenstand erlangt oder zum Mittel für unsern Zweck gemacht wird, wird gewollt.

Daß die Bewegung unserer Glieder eine Funktion des Willens ist, dazu gehört, daß wir die Bewegung vorstellen, und uns durch diese Vorstellung der Bewegung als dem Zwecke des Willens gemäß selbst zur Bewegung bestimmen.

Jemehr in dieser Weise die Vorstellung der Bewegung der Bewegung selbst vorhergeht, destomehr ist die Bewegung ein eigentlicher Willensakt. Wir haben hiervon die bloße Instinktbewegung zu unterscheiden. Es ist eine bloße Instinktbewegung, wenn z. B. die Empfindung des Drucks unmittelbar die Bewegung hervorruft, den Druck zu entfernen. So sind auch die Handlungen im Affekt, können wir sagen,

Instinkthandlungen, indem wir darin durch die mit einem Eindruck plötzlich entstehende Vorstellung des Angenehmen oder Unangenehmen zur Aneignung des Gegenstandes oder Abstoßung desselben fortgerissen werden. Zu Willenshandlungen werden sie, wenn wir diese Handlungen oder Bewegungen vorher vorstellen, um erst von dieser Vorstellung aus nach ihrem Verhältnis zu unserem Zweck uns zu denselben zu bestimmen. Der Wille handelt mit Vorsatz und mit Absicht, weil er sich durch die Vorstellung der Handlung überhaupt (im Vorsatz), und dann näher durch die Vorstellung derselben als Ursache einer gewissen Wirkung (in der Absicht) als seinem Zwecke gemäß sich selbst zur Handlung bestimmt. Darin besteht die freie Selbstbestimmung des Willens. Die Freiheit besteht nicht in der Unbestimmtheit des Willens, d. h. nicht darin, daß er keinen Zweck hat, sondern daß er durch die Vorstellung der Handlung im Verhältnis zu seinem Zweck durch die Überlegung sich zur Handlung bestimmt. Der Wille hat als solcher, weil er eine bestimmte Thätigkeit ist, seinen Zweck, er hat sich selbst, als bestimmte Thätigkeit als Funktion der Ergänzung, der Erweiterung des Individuums zu seinem Zweck. Diese Thätigkeit ist sein Zweck, weil sie als die wesentliche, vom Selbst des Menschen untrennbare Funktion, vor jeder bestimmten Handlung auf einen Gegenstand, vor ihrem Aktus vorhergeht. Zu dieser Handlung wird der Wille zunächst bestimmt durch die Warnehmung des Verhältnisses eines Gegenstands zu ihm, in der Lust an demselben. Der Antrieb zur Handlung ist unabhängig vom Willen. Aber er ist als Wille frei von dieser Handlung, im Bestimmtsein zu einer Handlung frei von demselben sein, darin offenbart sich der Wille als solcher; vermöge dieser Freiheit allein stellen wir die Handlung vor ihrer Vollziehung vor, wir hemmen die Handlung, zu der der Affekt uns treibt; wir setzen sie in dieser Freiheit von ihr, in ihrer Vorstellung zu einer bloß möglichen herab, so daß für den Willen ebenso die entgegengesetzte möglich ist. Aber es kommt darauf an, wie der Wille von dieser Freiheit aus sich selbst bestimmt, sich selbst für die eine oder andere Handlung entscheidet. Dies geschieht nur dadurch, daß er über das Verhältnis derselben zu seinem Zweck urteilt; er ist in seiner Freiheit von der Handlung, zu der er bestimmt ist, nicht das unbestimmte Wollen, sondern der Wille mit seinem wesentlichen Zweck; er vergleicht sich selbst in seiner Bestimmung zur Handlung mit sich selbst in seiner Freiheit von derselben, d. h. mit seinem Zweck; er bestimmt sich so durch die Vorstellung der Handlung in ihrem Verhältnis zu seinem Zweck zur Handlung selbst, um so durch diese Handlung als Wille seinen Zweck selbstthätig zu verwirklichen. Die Selbstbestimmung des Willens beruht also wesentlich auf der Überlegung; der Wille ist, sagt Leibnitz, conatus agendi post judicium; der sich selbst bestimmende Wille ist der besonnene Wille. Der Wille weiß, was er will. Er ist Subjekt oder Objekt des Bewußtseins, Objekt des Bewußtseins ist er als durch Lust oder Unlust zu einer Handlung bestimmter Wille, Subjekt des Bewußtseins ist er als frei von dieser Bestimmung mit seinem reinen Zweck; in diesem Wissen seiner selbst eignet er sich seine Bestimmung an, oder stößt sie von sich ab. Mit dieser Vorstellung der Handlung, in welcher er den Antrieb zur Handlung hemmt und unwirksam macht, um ihn erst durch das Urteil über das Verhältnis derselben zu seinem Zweck wirksam zu machen, verbindet sich aber auch die Vorstellung des Gesetzes, durch welches die Handlung bestimmt ist, die Vorstellung des Verhältnisses der Handlung zum Gesetz. Daß in der Entschließung auch diese Vorstellung mitbestimmend einwirkt, hängt davon ab, daß mit dem Bewußtsein des Verhältnisses der Handlung zu unserem Zweck auch das Bewußtsein ihres Verhältnisses zum Gesetz mit gleicher Stärke und Klarheit entwickelt ist; der Entschluß zu einer gesetzwidrigen Handlung beruht thatsächlich darauf, daß das letztere Bewußtsein durch das erstere verdunkelt, d. h. daß, während die Vereinigung des einen Bewußtseins mit dem anderen die positive Einheit der Freiheit mit dem Gesetz, die rechtliche Gesinnung, ausdrückt, die Freiheit des Willens in ihrem Gebundensein durch das Gesetz negativ gegen dieselbe ist. Man wird aber auch zu-

geben, daß, wo der Mensch mit Besonnenheit handelt, wo er also durch die Vorstellung der Handlung im Verhältnis zu seinem Zweck sich bestimmt, er auch durch die Vorstellung des Verhältnisses der Handlung zum Gesetz sich bestimmen wird, daß also, wo das letztere Bewußtsein verdunkelt ist, auch das erstere nicht zu rechter Klarheit und Energie gekommen ist. Das ἐπιστημόνως πράττειν, die σωφροσύνη ist daher nach Sokrates und Plato immer auch die Quelle des gesetzmäßigen Handelns. Das besonnene Handeln macht aber die freie Selbstbestimmung des Willens aus, und der Wille, der dem Gesetze zuwiderhandelt, ist in der That nicht Wille, er ist nicht in der Besonnenheit die Herrschaft über sein Thun, indem er es durch die Vorstellung desselben vom Verhältnis zu unserem Zweck und zum Gesetz bestimmt, sondern er unterliegt der Herrschaft der Begierde, des Affekts, der Leidenschaft. Wie nun aber der Wille nicht bloß zwischen den Gegenständen wählt, diejenigen Gegenstände auswählt, welche an sich seinem Zwecke angemessen sind, sondern dieselben selbst, indem sie an sich seinem Zwecke unangemessen sind, seinem Zwecke angemessen macht, so wählt er auch nicht bloß zwischen den Handlungen, zu denen er durch von ihm unabhängige Antriebe bestimmt ist, sondern er geht von der Erkenntnis der Unangemessenheit der Natur des Menschen an seinen Zweck aus, um sie erst seinem Zwecke angemessen zu machen. So geht der Wille nicht auf die Ergänzung, er geht nicht darauf, Gegenstände, andere Menschen zu Organen für seinen Zweck zu bilden, — die menschliche Gemeinschaft ist die Form der gegenseitigen Organisierung der einzelnen — sondern der Mensch bildet sich selbst zum Organ für seinen Zweck, um in der Bildung und Entwickelung seiner eigenen Kräfte die Mittel für die selbstthätige Verwirklichung seines Zweckes zu gewinnen. Sein Zweck ist seine Vollständigkeit, seine Persönlichkeit; es ist selbst schon die Verwirklichung dieses Zweckes, wenn der Mensch durch diese Bildung seiner Kräfte sich sich selbst zu eigen macht, die Herrschaft über sich selbst, das dominium facultatum suarum gewinnt, und diese Herrschaft ist die wesentliche Äußerung des Willens, wie es die Herrschaft über die äußeren Dinge und andere Menschen ist. So ist der Wille der Bildungstrieb des Menschen, welcher im Gegensatz gegen den Trieb der Ergänzung als Genußtrieb steht, er ist die Kraft der Verneinung der Begierde, welche eben auf Ergänzung, auf Genuß geht; in ihr hat der Mensch die Realität seines Zweckes in dem von ihm unabhängigen Gegenstand, dessen Aneignung Genuß ist; im Bildungstrieb tritt aber der Wille in seiner Lebenskraft hervor, in welcher wir die Wirklichkeit unseres Zweckes von unseren eigenen Kräften abhängig machen. Es sind die intellektuellen Funktionen, welche vorzugsweise ihre Entwickelung und Vervollkommnung zulassen und verlangen, und ihre Entwickelung ist die wesentliche Bedingung für die selbstthätige Verwirklichung unseres Zweckes. Die Erziehung bildet den Menschen, aber sie würde ihn nicht bilden, wenn sie nicht den Willen, als Trieb der Selbstbildung in ihm weckte. Wenn aber der Mensch durch Entwickelung seiner eigenen Kräfte sich selbst zum Organ für seinen Zweck bildet, worin die Moralität als individuelle Sittlichkeit besteht, wenn der Mensch demgemäß sein lebendiges Dasein von seiner eigenen Thätigkeit abhängig macht, dann erst ist er auch imstande, unabhängig von dem Bedürfnis der Ergänzung durch sie, selbstlos andere Menschen als Selbstzweck zu achten, und sich ihnen als solchen im Wolwollen und der Liebe gegen sie zu widmen; das moralische Verhalten zu anderen hat seine notwendige Bedingung an der wesentlichen Funktion des Willens, durch welche der Mensch zur Herrschaft über sich selbst, in den Besitz seiner selbst und seiner Kräfte gelangt*). **Reiff †.**

Winkelschulen. Hauptquellen: Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens Bd. I—IV. — Freiherr v. Helfert, die Österr. Volksschule I. Prag 1860. —

*) Vgl. den Art. Freiheit des menschlichen Willens in Band II, S. 710 und Dr. L. Wiese, Die Bildung des Willens. Berlin.

v. Rönne, das Unterrichtswesen des Preuß. Staates. Berlin 1855. I. — Dr. Meyer, Gesch. des Hamburger Schul- und Unterrichtswesens im Mittelalter. 1843. — Schultheiß, Geschichte der Schulen in Nürnberg. 1853.

1. Ursprung und Bedeutung des Namens. Synonyma. Winkel locus aliquid clanculum fit et furtim: Haltaus glossar., wie Winkelehe, Winkeladvokat, Winkelagent, Winkelgelübde. Winkelschule bedeutet zuerst jede heimlich gehaltene, sei's von unzünftigen Schulhaltern, Winkelmeistern, beiderlei Geschlechtes, sei's von ungeprüften Lehrern, ohne erworbenes Zeugnis der Tüchtigkeit, ohne Wissen und Erlaubnis der Behörden eröffnete Privatschule. In einer Beschwerde der zünftigen Schul- und Rechenmeister bei Schultheiß, Heft 2 S. 98, heißt sie deutsche „Stümpel- und Winkel-Schule", was wol soviel wie von Stümpern gehaltene Schule besagt, in kurmainzischen und öttingenschen Verordnungen Heckenschule, wie Hecke als erstes Glied einiger Komposita den Begriff des Heimlichen, Nichtlegitimen entwickelt, z. B. hecknotar = so ohne Approbation kreiert worden, unwürdig und untüchtig. Vgl. Grimms Lexikon, wo Heckenschule nicht aufgeführt wird, aber Heckenschulmeister aus Sertz deutsche Idiotismen 1797 in der nicht ausreichenden Deutung magister pergulanus. In norddeutschen Schulverordnungen heißt sie Klippschule, von Klippmeistern, Klipplehrern, Klippschulmeistern gehalten, wie Schambach, Wörterbuch der niederdeutschen Mundart, „klippschaule" durch Winkelschule für kleine Kinder widergiebt und wie in dem Bedenken des geistlichen Ministeriums zu Hamburg aus dem Jahre 1553 bei Meyer S. 336 wynkellscholen und klippscholen als gleichbedeutend nebeneinanderstehen. Wir glauben nicht, daß dieser Name von kleppa, klippa, nordfriesisch kleppen = schreien (Richthofen, altfries. Wörterbuch S. 874), vgl. klaffen = schwatzen (Müller, mittelhochd. Wörterb. S. 835) herkommt, gleichsam ABCschützen- oder Fibelschule, vielmehr von klippe, jener viereckigen noch zu Ende des vorigen Jahrhunderts z. B. in Hessen (Vilmar, Idiotikon von Kurhessen S. 207) vorkommenden Blechmünze geringen Wertes, zur Bezeichnung des geringen Schullohnes in barem Gelde gegenüber der unentgeltlichen Stifts- oder Küsterschule. Deshalb können in dem oben angeführten, unten ausführlich mitgeteilten Bedenken (Meyer S. 337) die Klippschulmeister penningscholemester genannt werden. Klippkram und Pfenningkram ist ebenso synonym. Eine Schule in Wiesbaden hieß lange im Volksmunde nach dem für dieselbe bestimmten Schulgelde die Eingulbenschule. Später erhält der Ausdruck Winkelschule eine ausgedehntere Bedeutung; einmal steht er generell für jede städtische Privatschule, mag sie konzessioniert, recipiert, autorisiert, verordnet sein, häufig Nebenschule genannt, von Nebenschulmeistern gehalten, wenn von Weibern gehalten, Weiberschulen; sodann für die ländlichen Filialschulen, Außenschulen, Dingschulen von Dingschulmeistern, d. h. auf eine bestimmte Zeit gedungener Personen gehalten (s. Winterschule), im Gegensatz der Pfarr-, Küster-, Distriktsschule (Neben- und Klippschulhalter im Gegensatz zu ständigen Schullehrern noch in Verordn. aus 1773 bei Heppe IV. S. 321 u. V. S. 409). — In der neueren Zeit, seitdem das Privatschulwesen so ziemlich überall durch mehr oder weniger strenge Verordnungen geregelt ist (vgl. Peschel über Trennung der Schule von der Kirche. Dresden 1869. S. 146 u. 234), haftet an dem Ausdruck Winkelschule wider das Heimliche, Pfuscherhafte, Unerlaubte, wie z. B. der Süvernsche Entwurf eines Unterrichtsgesetzes für die preußischen Staaten von 1819 § 109 die „unbefugterweise errichteten und gehaltenen" Privatschulen mit diesem Namen belegt und wie das Publikandum der Nürnberger Schulkommission von 1821 zwischen autorisierten Privatschulen und Winkelschulen unterscheidet, welche letztere es „in allen Gattungen" verbietet. Vgl. Heppe IV. S. 178 und über Hamburg V. S. 274. Was in dem Artikel Privatschulen in der Encykl. VI, S. 425 über W. gesagt ist, dürfte hiernach zu ändern sein.

2. Entstehung und Geschichte der Winkelschulen in Deutschland. Mit Bestimmungen, wie wir sie in Gent aus 1192 finden: si quis scolas regere

voluerit, sciverit et poterit, licet ei nec aliquis poterit contradicere (vgl. Warnkönig, flandrische Staats- und Rechtsgesch., Bd. II. Abth. 1, Urk. S. 16) oder in Ypern aus 1252: parvae autem scolae, in quibus discipuli poterunt erudiri usque ad Catonem, regi poterunt a quibuscunque regere volentibus, non petita vel obtenta licentia a nobis vel ab advocato, scabinis et communitate (vgl. Warnkönig a. a. O. S. 170), war dem Privatschulwesen Thür und Thor geöffnet, namentlich im Gebiete des Anfangsunterrichts. Darum bald Einschränkungen. Der Hamburger Scholastikus Friedr. Deys führt Beschwerde beim Papst Bonifazius IX., daß sich einige Personen angemaßt hätten, unerlaubte Schulen in der Stadt zu gründen, heimlich in ihren Wohnungen Knaben zu unterrichten, wodurch die Einkünfte der Scholasterie beeinträchtigt würden, und erwirkte 1402 eine Bulle, daß der Errichtung solcher neuen Privatschulen gesteuert werde, worauf Abt Konrad von Paderborn als Exekutor alle ungesetzlich vorhandenen Schulen binnen 6 Tagen zu schließen befiehlt, und alle Widerspenstigen mit Exkommunikation, Suspension und Interdikt bedroht. Vgl. Meyer S. 143. Als der Rat dennoch Schreibschulen seit 1432 gestattet, wurde gegen die Halter derselben, einen Geistlichen und zwei Laien, 1472 ein Prozeß vom Scholastikus angestrengt, der zum Nachteile des Rates in Rom entschieden wurde, aber mit einem Vergleich dahin endete, daß der Senat ein einziges Haus zur Schule einrichte für 40 Schüler, jedoch nur zum Unterricht im Deutschen (in vulgari Allemannico), Schreiben und Lesen, einen geschickten und tugendsamen Lehrer dem Scholastikus vorschlage und letzterem jährlich so viel von dem zu erhebenden Schulgelde abgebe, als der Scholastikus sonst in seinen Schulen erhalte, oder für jeden Schüler 8 Schilling. Aber weder hier noch in anderen Reichsstädten konnte sich auf die Dauer die geistliche Alleinherrschaft über die Schulen halten: der Scholastikus muß 1522 selbst eingestehen, daß er Privatschulen unter Priestern und frommen Laien gestattet habe, wenn sie auf wenige Kinder beschränkt gewesen und der Oberaufsicht seiner Schulmeister unterstanden hätten, daß er dagegen dergleichen Schulen von vielen alten Weibern und etlichen Personen seinen Schulmeistern zum Schaden und ihm selbst zum Nachteil nicht habe hindern können. Vgl. die Urkunde bei Meyer S. 278. Es dauert nicht lange, so entwickeln sich in den Reichsstädten die Schulen als rein bürgerliche Anstalten und die deutschen Schulhalter, Quartierschullehrer, Schreib- und Rechenmeister, Kindermeister, Lehrmeister, Betschulmeister, Lesemeister, Lesemütter, Lehrmütter, Schulfrauen, scholemedder und wie sie sonst heißen, bilden eine geschlossene Innung mit Lade und Vorstehern (Vorgeher in Nürnberg), mit Zunftzwang gegen alle Pfuscher des Schulhandwerks. Nunmehr sind es die Zunftgenossen, welche das Verbot der Winkelschulen verlangen zum Schutze des von ihnen durch Erbschaft oder Kauf erworbenen Realrechts, das nach dem Tode des Mannes auf Frau und Kind übergehen konnte. So werden in der alten Ordnung des Klosters S. Joh. Evang. zu Lübeck (1574 gedruckt) die „verlehnten Schulmeister" geheißen, die „neuen eingeschlichenen" Winkelschulen den „Verordneten" anzugeben, und sie bestreiten aus ihrer Lade die Kosten der Verfolgung der „bönhasen", d. h. der ihnen ins Handwerk pfuschenden unbefugten Schulhalter. Vgl. Heppe V, S. 304; bönhas s. v. a. bodenhas (ähnlich dachhas, zaunhas) bedeutet allgemein den unzünftigen Handwerker, wie Chr. Andreae in seiner Bußposaune von 1643 zusammenstellt: Ferkenstecher und Böhnhasen — verlaufene oder selbst gemeisterte Schuster, die der rechten Bürger Weib und Kindern alle Nahrung wegstehlen. In Frankfurt werden 1601 auf Klage der zünftigen Schulmeister bei dem Rate die Winkelschulen verboten, „in welchen nicht allein nichts Sonderliches erbauet, sondern die Jugend nur nach ihrem Begehren gehalsstarriget und zu allem Mutwillen gefördert" werde. S. Encykl. II, S. 559. Ebenso üben in Nürnberg die Schul- und Rechenmeister, welche das Prädikat der ehrbaren, wolgelehrten und kunstberühmten führten, den Zunftzwang aus gegen die Winkelschulhalter, die sie als Brotdiebe verfolgen und kalmäuser nennen. S. Schult-

heiß II, S. 33 u. 98. Fieng dort ein Handwerksmann eine Privatschule an, so wurde er mit Gefängnisstrafe belegt und kein Winkellehrer erhielt Heiratserlaubnis, bezw. das Bürgerrecht, bevor er sich durch einen Schein verpflichtete, vom Unterricht der Kinder abzustehen. Vgl. Schultheiß II, S. 55. Fischart nennt kalmeuser einen, der das Gras durch den Zaun ißt, d. h. von andern heimlich und unehrenhaft zehrt. Das wäre wie oben bönhas, zaunhas. So wird bei Grimm gschiaz und kalmäuserei als Betrug und Schwindel erklärt. In einem Nürnberger Protokoll vom 20. Sept. 1650 (Schultheiß III, S. 9) wird geklagt, daß „allerley Winkelschulhalter, auß den Lateinischen Schulen gelassene Streuner und Vaganten, in meinung umb daz sie das Kalmeusen sowohl in ihren Bestandtwohnungen alß in andern Häusern mit Instituirung der Jugend desto kecklicher üben mögen, Sich bei den Kinderlehren einschleichen." Hier bedeutet das Wort, wie der Zusatz „mit Instituirung der Jugend" beweist, also nicht agere trivialem magistrum, welches auch in der II. Ausgabe des Bayerischen Wörterbuches von Schmeller S. 1232 als einzige Bedeutung desselben gelesen wird, und zwar nach Schönsleder promptuarium (1618), der kalmeuser erklärt durch abcedarius, grammatista, trivialis magister, sondern „beschwindeln". Barth. Scheraeus, geistl., weltl. und häusl. Sprachenschule (1619), wollte freilich erweisen, daß es ein unbewußtes Lobewort eines Schullehrers (es kommt vor der arme, einörige dorfkalmeuser) sei aus dem Hebräischen kol und musar = Allkünstler. Noch 1808 nach der Einverleibung Nürnbergs in Bayern legten dort die „Vorgeher" der Schreib- und Rechenmeister gegen die neuen bayerischen Schulverordnungen Verwahrung ein unter Berufung auf ihre alten Privilegien und zwar mit dem Erfolge, daß alle (17) Winkelschulen der Stadt geschlossen und 18 Schreib- und Rechenmeister bestätigt wurden. Vgl. Heppe IV, 170.

Eine interessante Urkunde aus 1553 über die Winkelschulen ist das geistliche Bedenken, bei Meyer S. 335 zum ersten Male abgedruckt, als man in Hamburg damit umgieng, eine bisher als Privatanstalt bestandene Schule in eine öffentliche umzugestalten. Sie ist in plattdeutscher Sprache abgefaßt und zeugt bereits von den Misständen des Privatschulwesens. Es sei unmöglich, heißt es dort, daß nicht große Kontention und Unruh unter der Bürgerschaft erregt werde, wenn und wo ein jeder nach seinem Gefallen wollte eine eigene Schule erbauen und aufrichten. Mit größerem Vorteile und geringerer Unkost könne eine Gemeindeschule gehalten werden, als viele wynkellscholen. Es sei löblich und rühmlich für eine ehrenreiche Stadt, eine gemeine und wolverfaßte Partikularschule, der gemeinen Jugend und den ecclesiis zum besten, zu halten, in welcher erzogen und gefunden würden ehrliche Gesellen, die man bei Schul- und Predigtamt in Dörfern und Flecken werde gebrauchen können. So sei's mit Erfolg bei der Johannisschule gewesen; damit hielten die Resultate von Winkelschulen keinen Vergleich aus. Weiter sei es unmöglich, daß in den Klippscholen, wo ein oder drei zu thun hätten, eine rechtschaffene Institution in Religion, in guten Künsten und lateinischer Sprache eingerichtet und getrieben werden könne. Es sei freilich ein Geringes, den Kindern musa und magister an den Fingern zu lehren. „Es gehört aber wahrlich mehr zum Tanzen als ein Paar rote Hasen" (nach Meyer S. 476 = Strümpfe). Die Kinder würden in den Winkelschulen nicht aus einem gründlichen Fundament gelehrt und keine rechte Ordnung werde bei ihnen gehalten. Da gäbe es keine verschiedene loca, classes, wo eines jeden nach seinem Verstande oder profectus wargenommen werde, denn jederzeit werde es solchen penningscholemestern an Zeit, Ort, Personen und Geschicklichkeit fehlen; müßten alle in einem Haufen, der untüchtige neben dem tüchtigen, Terentium oder Virgilium exponieren, dann wider die Fibel vorbuchstabieren hören, so werde stets ein Teil der Kinder versäumt. Wenn der eine lesen, der andere deklinieren und konjugieren, der dritte praecepta syntaxis und konstruieren lernen, der vierte poetas und andere autores interpretieren hören solle mit dazu gehörigen gebürlichen exercitiis, so müßten die

Kinder von einander geschieden sein und müsse jeder Teil und classis seinen doctorem und magistrum haben, sonst könne unmöglich die Jugend in einem so manigfaltigen Felde gefördert werden. Viel lächerlicher sei es aber noch, wenn einer vorgäbe, vielleicht nur selbstzweit eine lateinische, französische, deutsche, Schreib- und Rechenschule von Knaben und von Mädchen zu halten; das sei soviel wie vexa populum und quaere tuum! Außerdem könnte in Winkelschulen keine Disciplin mit den Kindern gehalten werden. Zwang und Zucht werde fallen; denn sie würden stets aus einer Schule in die andere laufen und die „Schulregenten" würden sich um ihres Profites willen gedrungen sehen, von dem gebürlichen Ernste in Zwingen und Strafen abzulassen, würden aus Not, der eine vor dem anderen, sich sonderlicher Lindigkeit, Schmeichelei, Heuchelei und durch die Finger Sehens befleißigen. „Da wird dann Rosinen- und Zuckerausteilen die beste Institution sein" und werden Fehler die Folge sein, die niemals gebessert werden werden. Endlich, da aus der verordneten Gemeindeschule die Kirchen und Chöre zur Erhaltung der Ceremonieen versorgt werden müßten, so dürfe man keine Klippschulen daneben bauen, welche jenen die Schüler wegnähmen; auch seien die Kinder aus den Winkelschulen des Singens nicht gewöhnt, weil sie in den Klippschulen die musica nicht lernten, auch nicht lernen, exerzieren und treiben könnten, wenn sie schon wollten. Müsse aber die Gemeindeschule die Arbeit, Mühe und Beschwerde in Kirchenceremonieen und Unterweisung von armer Bürgerschaft Kindern darin tragen, so sei es billig, daß man die Hand darüber halte und nicht unordentlicherweise Klippschulen daneben baue, denen der Vorteil zufließe, während jenen die Arbeit hingewiesen werde. Wolle man sagen, die neue Schule solle ja keine lateinische sein, die Kinder sollten höchstens darin lesen lernen und auf die Johannisschule vorbereiten, so bezeugten Thatsachen das Gegenteil, denn der Schulmeister lehre Latein, das er nicht verstehe, und die andere Ausrede sei nur Schein und Trug; es werde ganz anders kommen; Eigennutz werde vorgehen; die Kinder werden mit Lockbrot länger als gut aufgehalten und in Jahren und Fortkommen merklich versäumt werden. Punkte und Artikel dem Schulmeister vorschreiben werde wenig helfen. „Er kann und wird zu allem Ja sagen, danach seines Gefallens halten und thun, was ihm gut dünkt." Bei der Johannisschule würden auch keine Personen unterhalten, die sich mit „jenen schwärmerischen, sakramentiererschen und dergl. irrigen Opinionen" befaßten, wovor man sich bei klipscholen billig fürchten müsse. Es könne leicht ein Funken angelegt werden, daraus ein großes Feuer entstehen könne. Darum heiße es principiis obsta. Schließlich hofft man zu Gott dem Allmächtigen, der ein Stifter sei aller guten Ordnung, daß er gelehrten Herren und verständigen Bürgern den Verstand und die Gnade geben werde, zu ordnen „watt christlick, nuth (nütze) unnd gudth ys."

Hatte Bugenhagen im 3. Artikel seiner Kirchenordnung für Hamburg (1529 gedruckt) gefordert „auch sollen keine Winkelschulen gestattet werden, wodurch der rechten guten Schule möchte Abbruch geschehen," so sind in diesem oben mitgeteilten Bedenken von 1553 gleichsam die Motive jener Forderung gegeben, wie solche in größerer Vollständigkeit kaum in jetziger Zeit von einer Schulbehörde formuliert werden können. Gehört zu denselben auch vorwiegend der Schutz der Einnahmen des Gemeindeschullehrers, so tritt doch entschiedener die Erwägung vor, daß Unterricht und Erziehung in solchen Winkelschulen nicht gedeihen könne, weil die Lehrer daran untüchtig und in zu geringer Zahl seien und sich nur von ihrem Vorteil leiten ließen und weil die ganze Einrichtung dieser Schulen unvollkommen sei; dazu tritt die Sorge für die Ausbildung der Kirchen- und Schuldiener, die Furcht vor deren Abnehmen und nicht minder ein konfessionelles Bedenken, Furcht vor Irrlehrern, hier namentlich vor den Sakramentierern. Die Verbote der folgenden Jahrhunderte führen kaum andere Motive ins Treffen, meistens sogar dürftigere, und sind ebenso unwirksam

als das dem obigen Bedenken 1556 folgende in der Kirchenordnung des Äpinus, obwol dieselbe, „um die unordentlichen deutschen Winkelschulen abzuthun," zu einem richtigen Mittel griff, nämlich zur Gründung von öffentlichen Küsterschulen in jedem Kirchspiele, den kleinen Kindern zum Besten, denen die Johannisschule zu weit sei, ein Mittel, welches 1568 auf ein weiteres Bedenken des geistl. Ministeriums, bei Meyer S. 341, daß in jedem Kirchspiele nur 4 Mädchenschulen zugelassen würden und die Lehrmeisterinnen daran gottesfürchtige, vernünftige, tugendsame Witwen und Ehefrauen oder Jungfrauen sein sollten, bei ihren Eltern oder anderen ehrlichen Leuten wohnhaftig, die gut Gezeugnis haben ihrer Tugendsamkeit und Geschicklichkeit, Kinder zu lehren und recht zu regieren, dahin vervollständigt wurde, daß Verordnete (Pastöre, Kirchspielsherren und Leichengeschworene) zur Beaufsichtigung aller, welche bisher Schulen und Lehrhäuser gehalten, ins Leben traten, auf daß „nicht jedermann freistehen möchte, Schulen zu halten."

Erkennen wir in derartigen Verordnungen bereits die Anfänge eines geordneten öffentlichen Schulwesens, das auch den Winkelschulen ihre richtige Stellung anzuweisen verstand, wie u. a. auch die Kasselsche Schulordnung vom 6. Jan. 1618 diesen Nebenschulen ein besonderes Kapitel widmete „daß sie der algemeinen Disciplin und Schuelzucht conform und ehnlich seyn" und unter der Aufsicht des Rektors stehen sollten (vgl. Weber, Gesch. der städt. Gelehrtenschule zu Kassel. 1846. S. 125), so wurden dieselben bekanntlich durch den dreißigjährigen Krieg und seine Folgen wider vernichtet und das Winkelschulwesen trat mit erneueter Macht auf. Der konzessionierte Rechenmeister im hessischen Marburg bat schon 1628, daß, weil der Schulen gar zu viele und keine Disciplin darin, den Handwerkern und Weibern, die zum Schulhalten nicht tüchtig, auch nicht angenommen, sondern von selbst entstanden wären, welche den Kindern allen Mutwillen gestatteten, um sie dadurch in ihre Schulen zu ziehen, ihre Schulen abgeschafft oder ihnen zum wenigsten verboten werde, kein Kind aus einer Schule zu nehmen, voriger Schulmeister sei denn zuvor bezahlt. Auch der Kasselsche Rektor beklagt sich 1651, daß die Nebenschullehrer allerhand „Schimpf der Stadtschuel anzulegen" trachten zum Schaden der Disciplin und guten Ordnung bei derselben, auch manchem armen Schulknaben, der sonst als praeceptor domesticus bei Reichen fungiere, das Brot aus dem Munde ziehen und bittet „diesem Unrath zu steuern," zumal es vorgekommen, daß die in die Nebenschulen übergetretenen Stadtschüler ihre gewesenen praeceptores auf offener Straßen „behönet" hätten (vgl. Weber a. a. O. S. 126). Die hessische Schulordnung von 1656 verfügte, um der Willkür und Planlosigkeit in den „Nebenschulen" ein Ende zu machen, 1) daß niemand einige Nebenschulen, deutsch oder lateinisch oder sonst zu Rechnen oder zu Schreiben ohne Vorbewußt und Bewilligung des Ministerii und der Obrigkeit zu halten erlaubt sei; 2) daß in solchen Schulen die praeceptores sowol als auch die Schüler des Rektors der Stadtschulen Inspektion und examinibus unterworfen sein sollen, wozu sie sich bei Eröffnung ihrer Schulen mit handgegebener Treue zu verpflichten hätten; 3) daß in diesen Schulen zur Erteilung des Religionsunterrichts nur solche Bücher gebraucht würden, die auch in den öffentlichen Stadtschulen gebräuchlich und zur Vorbereitung für den Besuch derselben geeignet wären; 4) daß keinem Privatlehrer es gestattet sei, einen wegen verweigerter Disciplin oder wegen unbezahlten Schulgeldes aus der Stadtschule entlaufenen Schüler aufzunehmen (das Konsistorium in Cassel gieng 1697 noch weiter, wenn es untersagte, Knaben, welche die Stadtschule aus irgend einem Grunde verlassen hätten, in die Nebenschulen ohne der Scholarchen und Präceptoren Konsens aufzunehmen. S. Weber a. a. O. S. 198); 5) vor allem aber, daß die Privatlehrer ihre Schüler zum fleißigen Kirchenbesuch anhalten und daselbst ein Auge auf sie haben sollten, sie auch in guter Zucht halten, daß sie nicht ärgerlich noch mutwillig leben, die Stadtschüler nicht beleidigen noch verführen, noch in Streit und Balgerei mit ihnen geraten, sondern zu gleicher Zeit zum Katechismus

und anderen Übungen der Gottseligkeit angeführt und zu christlicher Einträchtigkeit ermahnt werden; 6) außerdem sollten Prediger und Obrigkeit des Ortes darauf sehen, daß die Privatlehrer von den Eltern ihrer Schüler kein ungebürlich hohes Schulgeld in Anspruch nähmen, sondern sich „mit einer billigen Recompens in Hoffnung der reichen Vergeltung von Gott" begnügten. Vgl. Heppe I. S. 304. In einer Lübecker Visitationsinstruktion aus jener Zeit werden u. a. folgende Fragen gestellt rücksichtlich der Winkelschulen, ob die Lehrmeister Bürger sind, ob alte oder junge Leute, ob „befreiet oder nicht und insonderheit so etwan einer ein leicht Weib zur Ehe genommen oder sonst eine böse Nachrede hätte;" was sie für „Nahrung treiben, ob sie Handwerker und warum sie das nicht treiben. Denn es wird gesagt, daß etliche, die nicht arbeiten wollen oder aus dem Handwerk verstoßen sind, fangen eigenes Willens Schulen an;" welcher Religion sie seien, „insonderheit so man vermerke, daß sie sich zu unserer Kirche nicht hielten, dabei zu melden;" was ein jeder lehre, ob's Lesen, Schreiben, Rechnen u. dgl. sei; wie viel sie ungefähr Disciplin haben, denn es wird gesagt, daß etliche so viele an sich lassen, daß sie auch keinen Raum für sie haben; wie die nicht belehnten Lehrmütter heißen ꝛc., „es wird gesagt, daß Weiber, die zu Falle gekommen sind, Ammen, Kupplerinnen, Dirnen, die Leuten nicht dienen wollen, und wie man sagt, auf ihre eigene Hand sitzen und sich mit allerhand Volk nähren, teils auch mit Schule halten." Wie schwer es schon damals hielt, die Wahrheit rücksichtlich der unbelehnten Schulhalter zu erfahren, geht aus dem Zusatz hervor: ist etwas, das sie aus Bedenken nicht gern ausschreiben wollen, können sie das auf einen Zettel allein sagen oder mündlich durch zwei ihres Mittels sagen lassen. Es soll in acht genommen und der Zeiger nicht gemeldet werden. Vgl. Heppe V. S. 298. Der Senat aber erließ 1646 ein scharfes Dekret, daß die Herren des Gerichts solche selbstgewachsene untüchtige und unbelehnte Schulmeister, deren doch etlicher das Schulhalten schon zu vielen Malen decreto senatus abgeschlagen und verboten, dieselben sich aber hernach so wenig daran gekehrt, daß sie vielmehr in solchem ihrem Frevel mit Zusetzung eines Substituten zu kontinuieren sich gelüsten lassen, ernstlich ohne einigen Respekt bestrafen und deren Winkelschulen ohne einige Konnivenz niederlegen sollen. Vgl. Heppe V. S. 306. Auch in der märkischen Kirchenordnung des großen Kurfürsten von Brandenburg von 1662 werden die Winkelschulen verboten, gleichzeitig aber die Kirchen und Gemeinden geheißen, allen Fleiß anzuwenden, daß „hin und wider, sowol in Dörfern, Flecken und Städten wolbestellte Schulen angeordnet würden." Die Würzburger Kirchenordnung vom 30. Juli 1693 läßt alle und jede Eltern von ihren Seelsorgern erinnern, ihre Kinder von anderer, sonderlich aber den Schulen widerwärtiger Religion abzuziehen und den Pfarrschulmeistern zu ihrem besseren Gehalt und Auskommen anzuvertrauen, es seien denn absonderliche Rechen- und Schreibschulen vorhanden, auf deren Anrichtung sonderlich auch gesehen und wozu die Jugend ebenmäßig angehalten werden soll. Vgl. Heppe IV. S. 129.

Seit dem vorigen Jahrhundert, insonderheit seit der Mitte und den siebenziger Jahren desselben, bricht ein neuer Sturm gegen die Winkelschulen los. Wir stellen voran ein Dekret des Nürnberger Senats vom 11. Dez. 1715 (Schultheiß, Heft 2 S. 139) gegen die Winkelschulen, zumalen „gegen die Information der mehrmals einschleichenden Vaganten, von denen die Jugend nichts gutes erlernen kann, derselben vielmehr öfters wider die reine evangelische Lehre allerhand Irrtum heimlich beigebracht, auch anstatt sie zu wahrer Gottesfurcht angewiesen werden sollte, zu Sünd und Lastern verleitet wird" und gegen die Hausinformatores ohne glaubwürdiges Attestat ihrer Gelehrsamkeit und ehrbaren christlichen Wandels. Sodann die Klage des Kasseler Rektors Veit aus 1714 „gegen die allzugroße Licentz der schnurstracks einer sehr weisen Schulordnung zuwider überhäuften, aller Gesetze loosen Winkelschulen, als welche eine sichere retierade aller derjenigen discipulorum sind, die sich

in unverantwortlicher Blindheit ihrer Eltern der geziemenden Anhaltung zum Fleiß und zu der Disciplin entziehen wollen." Weber a. a. O. S. 286. Weiter das ausführliche Reglement für die deutschen Privatsch. in den Städten und Vorstädten, Berlin, 16. Okt. 1738 (Heppe III. S. 20). Es verbietet 1) daß sich niemand eigenmächtig des Schulhaltens anmaße, sondern nur mit einem testimonio ministerii versehen; 2) daß Schulmeisterinnen und Schulmeister keine Kinder beiderlei Geschlechts annehmen, es sei denn, daß keine aparte Mädchen- und Knabenschulen sind oder angerichtet werden können, doch mit dem Unterschiede, daß wenn die Knaben lesen können und etwa das siebente oder achte Jahr erreicht, sie von den Schulmeisterinnen genommen und einem Schulmeister übergeben werden, die Mädchen aber bei ihnen bleiben, voraus wenn sie zum Nähen oder anderer Frauenarbeit zugleich angeführt werden, so lange es den Eltern gefällt; 3) daß nicht die im ledigen Stande erworbene Konzession einer Schulmeisterin auf deren Mann übergehe, es sei denn, daß er tüchtig befunden. Wäre er im Leben ärgerlich, so daß die Kinder an ihm ein böses Exempel nehmen, so hat die Frau, wo er nicht zu bessern, die Konzession verwirkt; 4) daß die recipierten Schulhalter sich nicht in eine Gasse oder Gegend setzen, wo sie wollen, sondern wo sie nötig thun. Wo an einem Orte zu viele und am andern gar keine Schulen sind, entsteht aus beiden Unordnung; 5) daß wie es nicht an Schulen fehlen darf, so hingegen sie nicht gar zu häufig angelegt werden; denn unter andern Inkonvenientien daraus den publiquen Schulen ein Nachteil erwachsen würde, welches zu präkavieren zugleich den Privatschulmeistern aufgegeben wird, daß sie sich des lateinischen Informierens nicht weiter als bis aufs Deklinieren und Konjugieren — nach dem Gutfinden der Prediger eines jeglichen Distrikts — anmaßen sollen; 6) daß kein Schulmeister die Kinder durch unerlaubte Wege (daß er z. E. herumlaufe und die Eltern mit diesen und jenen Versprechungen gewinnen wolle oder andere informatores verunglimpfen u. dgl.) an sich zu ziehen suche; 7) daß die Eltern nicht wegen einer Klage die Kinder gleich aus der Schule nehmen und zu einem andern Schulmeister thun, am wenigsten weil sie das Schulgeld dem ersteren schuldig geblieben und damit ihm entwischen wollen u. s. w.

Die von „Ynsbrugg" datierte „Erneuerung der gäntzlichen in Zerfall und ohnachtsame Vergessenheit gekommenen Schulordnung" der gefürst. Grafsch. Tirol vom 27. April 1747 will es zwar höheren Standes- und exemten Personen ohnbenommen lassen, ihren Kindern zu Hause eigene instructores zu halten, dagegen sollen von nun an alle sog. „Winkel-Schulmeistern" aufgehoben und es soll nicht nur gegen diese, sondern auch gegen die Eltern, die ihre Kinder zu ihnen schicken, mit verdienten Strafen eingeschritten werden. Vgl. Helfert I. S. 57. In der Stadt Braunschweig, wo 1703 alle Winkelschulen auf höheren Befehl geschlossen waren, wurde 1754 verfügt, daß eine jede Anstalt, worin mehr als 6 Kinder zusammen privatim unterrichtet würden, als verbotene Privatschule anzusehen sei, während in Helmstädt 1755 der Herzog unter der Aufsicht eines besonderen Inspektors 4 kleine „Winkelschulen" bestehen läßt als Vorschulen für den Besuch der Realschule einerseits, andererseits für den der latein. Trivialschule. Vgl. Heppe III. S. 242 u. 258. Die Hamburgischen Kirchen- und Schulkonstitutionen in denen unter ihrer Jurisdiktion belegenen Ländern von 1730 will die „Winkel- und Nebenschulen" außer den verordneten nicht dulden, jedoch sollen die Schulmeister bei angewachsener Zahl der Kinder, die sie allein nicht informieren können, tüchtige Adjuvanten mit Genehmigung des Pastors bestellen. Heppe V. S. 239. Ein Erlaß des Magistrats zu Wismar, wo die Winkelschulen besonders blühten, untersagt 1753 allen „Nebenschulmeistern," Knaben nach zurückgelegtem 8. Lebensjahr in ihre Schulen aufzunehmen und zu behalten. Heppe V. S. 438. Nach dem Vorgange Friedrichs des Großen in dem General-Land-Schul-Reglement vom 12. Aug. 1763 § 15 (alle Winkelschulen, sie mögen von Manns- oder Weibspersonen gehalten werden, sollen bei

Strafe gänzlich verboten sein und weder auf dem Lande, noch in den Flecken und Dörfern, noch in den Amts- und kleinen Landstädten dürfen sich Personen des Schulhaltens anmaßen, die nicht als ordentliche Schulmeister den Beruf und die Freiheit zu informieren erhalten: vgl. Rönne I. S. 68) und in dem kathol. Schulreglement für Schlesien vom 3. Nov. 1765 § 31 bei Rönne I. S. 137 (alle Winkelschulen aufzuheben und von den Magisträten durchaus nicht zu gestatten) folgen die Verbote in der kursächsischen Schulordnung für die Schulen der Oberlausitz vom 15. Febr. 1770 (alle Winkelschulen sind zu schließen: Heppe III. S. 182), in der bayerischen Schulordnung für die deutschen oder Trivialschulen vom 18. Sept. 1770, welche mehr als eine andere jener Zeit betont, daß das Amt eines öffentlichen Schullehrers eines der wichtigsten in einem Staate sei und entschieden verlangt, sein Ansehen auf alle mögliche Art zu erhalten, zu vermehren und ihm nach Beschaffenheit und Gutbefinden thunliche Freiheiten zu gewähren, ihn bei denselben zu handhaben und „ja vor allen nicht unter andere Zünfte zu stoßen und den Handwerkern wider die Gewohnheit aller gut eingerichteten Staaten gleichzuhalten," § 12 (alle Winkelschulen werden abgeschafft und aufgehoben, als welche nicht nur dem Gehalte der öffentlichen Schullehrer, sondern selbst der Schuleinrichtung einen nicht geringen Schaden verursachen. Heppe IV. S. 8); in den kurmainzischen Schulverfügungen und in der Oettingenschen Kirchenordn. von 1773 (vgl. Heppe II. S. 85 und IV. S. 182); Mecklenburg-Schwerin ließ damals ein Verzeichnis sämtlicher Schullehrer, wie auch der Neben- und Klippschulhalter aufstellen mit Angabe der Lektionen, welche sie treiben. S. Heppe IV. S. 321; in der österreichischen allg. Schulordn. v. 6. Dez. 1774 (derjenige, welcher, ohne ein Zeugnis der Tüchtigkeit von einer Normal- oder anderen Hauptschule erhalten zu haben, Privatunterricht erteilt, soll als ein Winkellehrer abgeschafft und bestrafet werden, vgl. die Pol. Verf. der deutschen Volksschulen für die k. k. österr. Prov. Wien 1847, S. 77). In Österreich war bei den Vorbereitungen zu derselben der trostlose Zustand des Unterrichts bei solchen Privatlehrern anerkannt, welche „wegen ihrer groben Unwissenheit und ihres unregelmäßigen Verfahrens beim Unterrichte von dem in jedem Betracht äußerst wichtigen Lehramt gänzlich ausgeschlossen zu werden verdient hätten, in Winkelschulen von Weibspersonen, die außer dem Katechismus wenig oder nichts gelernt hätten und viel albernes Zeug auch in denen allerheiligsten Religionswahrheiten lehrten." Eine Abhandlung von Jos. Mayer, Weltpriester über die Privatunterweiser (Wien 1773) hatte die Nachlässigkeit der Staatsverwaltung in diesen Dingen scharf gerügt. Vgl. Helfert I. S. 52 und 273. Es folgten die kurf. Schulverordnungen für die bürgerl. Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern vom 8. Aug. 1778 (Winkelschulen sind nicht mehr zu dulden und die Annahme von Hauslehrern ist nur so statthaft, daß dieselben außer der Schulzeit Unterricht erteilen und nur solche Kinder annehmen, die eine öffentliche Schule wirklich besuchen. Auch müssen solche Hauslehrer von der Lokalkommission oder von der Gymnasialdirektion geprüft und für befähigt erklärt worden sein. Heppe IV. S. 19); die Schulordn. für die Landschulen des Fürstentums Anhalt-Bernburg vom 10. April 1779 (die Winkelschulen werden hiermit verboten, jedoch bleibt es erlaubt, daß Eltern sich Privatinformatoren in ihren Häusern halten. Heppe V. S. 159); die österr. Verfügung vom 18. Nov. 1783 (nicht zu gestatten, daß jemand ohne Erlaubnis der Behörde Kinder mehrerer Familien versammle, um sie gemeinschaftlich zu unterweisen. Eine solche Person ist als ein Winkellehrer anzusehen, von der Ortsobrigkeit auf geschehene Anzeige vorzurufen, mit dem Betrage des empfangenen Schulgeldes, welches zum Schulfonde abgeführt wird, zu bestrafen und — dies ist der Zusatz der Schulverfassung vom 11. Aug. 1805 — für den Widerbetretungsfall mit empfindlicherer Strafe zu bedrohen. Läßt er sich dabei wider betreten, so ist er überdies noch mit Polizei-Arreste durch einige Tage anzugehen); die Anh.-Dessauer Schulordn. vom 18. Okt. 1787 (zur

allgem. Beförderung eines nützlichen und vorschriftsmäßigen Schulunterrichts sollen an keinem Orte, unter welchem Vorwande es auch sei, Nebenschulen oder sog. Winkelschulen solcher Personen geduldet werden, die nicht öffentlich zu einem Lehramt angestellt sind. Heppe V. S. 69); das am 5. Febr. 1794 publizierte Allg. Landrecht für die preußischen Staaten II. 12, § 6 (auf dem Lande und in kleinen Städten, wo öffentliche Schulanstalten, sind keine Neben- oder sog. Winkelschulen ohne besondere Erlaubnis zu dulden; hier wurde also das unbedingte Verbot aufgehoben); 1795 und 96 die Verordnungen in Neustrelitz und Neubrandenburg (Heppe IV. S. 359). Der Kurerzkanzler publizierte 1806 den 5. März den Plan für die Verbesserung der evangelischen Schulen in Regensburg, wonach die sog. Winkelschulen nicht weiter geduldet werden, den Eltern aber freistehen soll, ihre Kinder entweder selbst zu unterrichten oder durch Hofmeister unterrichten zu lassen, wofern diese vorher von dem Schulrate gehörig geprüft und zu dem Geschäfte tauglich erfunden worden. Vgl. Heppe IV. S. 186. Auch Altenburg konnte, wenn auch unter Widerstand, durch Erlaß vom 9. Mai 1809 die Winkelschulen unter öffentliche Kontrolle bringen. Vgl. Heppe V. S. 49. Am schwersten fiel es wol Hamburg, einem ins Fabelhafte gehenden marktschreierischen Unwesen der Winkelschulhalterei zu steuern, da dort nach Aufhebung der Schulmeisterzunft das Schulhalten als ein bürgerliches freies Gewerbe betrachtet wurde und infolge dessen Scharen von verdorbenen Abenteurern dahin zogen. Man muß es bei Heppe V. S. 242 ff. nachlesen, wie alle Versuche einer Regelung des Privaterziehungswesens, z. B. auch die Verfügung eines hochedlen Rates vom 11. Nov. 1816, daß künftig alle diejenigen „Lehrschulen, die keine Autorisation aufweisen können, als unerlaubte Winkelschulen von Polizei wegen geschlossen werden sollen," ohne nachhaltige Wirkung verblieben, dergestalt daß diese Winkelschulen seit 1848 unter dem Namen Kurse sogar einen neuen Aufschwung nahmen. Die Beispiele bei Heppe V. S. 281 sind fast unglaublich und werden höchstens von den Zuständen in Bromberg und Wismar überboten. Vgl. Encyklop. VI. S. 324, Heppe V. S. 437. In der neuesten Zeit ist in Hamburg das Privatschulwesen in einer so freisinnigen Weise organisiert, wie bisher noch nirgends im deutschen Reiche. Die Erfolge sind abzuwarten.

Widerholen wir die Gründe des Verbotes, wie sie in den obigen Schulverordnungen hervortreten, so sind es 1) Schutz der Zunft oder der Einkünfte des Scholastikus und seiner Schulmeister, Schutz der öffentlichen Schulen und deren Lehrer bei ihrem mühsamen Beruf, eventuell auch der anerkannten privaten Schulhalter. (Vgl. zu den obigen Beweisen Encykl. VI. 306. II. 559.) 2) Untüchtigkeit der Winkelschulhalter in Unterricht und Zucht, weil sie selbst ungebildet, sittenlos und schlecht beleumundet sind und sich nur von ihrem Eigennutz leiten lassen; 3) Sorge für genügende Ausbildung aller Staatsangehörigen (namentlich seit der Zeit, wo Friedrich der Große und Maria Theresia — vgl. Helfert S. 117 — die Schule für ein politicum erklärt hatten), welche in den nach Einrichtung und Ausstattung dürftigen Winkelschulen nicht erworben werden kann, so daß dieselben ein Hindernis sind für die Allgemeinheit eines dem Staatsbürger vorzuschreibenden Unterrichts; 4) Sorge für Aufrechthaltung der reinen Lehre der Konfession und für die Beschaffung guter Kirchendiener. Vgl. noch Heppe I. 312 u. 328. Aber wir sehen nach und nach eine Aufhebung des generellen Verbotes, bzw. eine Einschränkung desselben auf Dörfer und kleine Landstädte, wo schon öffentliche Schulen bestehen, auf Sammelschulhalter im Unterschied von Privatinstruktoren und Hauslehrern, sehen die Gestattung der Winkelschulen und die Einreihung derselben in den öffentlichen Schulorganismus unter gewissen Bedingungen und zwar a) daß die Schulhalter sich eine Konzession erwerben, anfangs nur ein testimonium der städtischen Aufsichtsbehörde, dann ein Fähigkeitszeugnis, wie jeder öffentliche Lehrer es erwerben muß, und daß sie für ihre Person und ihre Schüler einer Aufsichtsbehörde unterstehen; b) daß sie nur in mäßiger Zahl

auftreten und in Orten bzw. innerhalb derselben nur in Straßen, wo ein Bedürfnis dazu vorhanden; c) daß sie ihren Unterricht auf das Elementare beschränken, keine Schüler anlocken, am wenigsten solche, die ohne Zahlung des Schulgeldes einer anderen Schule entlaufen sind, daß sie die Zahl ihrer Schüler innerhalb einer bestimmten Höhe halten, nicht über ein bestimmtes Lebensalter hinaus, unter möglichster Scheidung der Geschlechter, daß sie kein zu hohes Schulgeld nehmen, und zum Ausgleich von jedem ihrer Zöglinge eine Abgabe an die Stadtschulkasse, Bibliothekkasse, oder an den Stadtschulmeister zahlen. So noch 1821 in Nürnberg und 1855 in Neustadt (Mecklenburg) bestimmt. Vgl. Heppe IV. 177 und 348; d) daß sie ihren Unterricht dem öffentlichen möglichst anpassen, namentlich im Religionsunterricht keine anderen als die dort eingeführten Lehrbücher gebrauchen (im Würzburgischen wurde selbst Beckers Not- und Hilfsbüchlein nur in einer von allem ketzerischen Unrate gesäuberten katholischen Ausgabe gestattet. Vgl. Heppe V. S. 138) und ihre Schüler zu fleißigem Kirchenbesuch und zu allem Guten anhalten.

3. Berechtigung der Winkelschulen. Wie kommt es, daß alle diese Verbote unwirksam verbleiben, daß z. B. trotz aller Verbote 1791 in Kassel 32 Privatschulen mit 882 Kindern bestanden und der lutherische Kantor daselbst 40 Jahre lang seine Privatschule aufrecht hielt, bis das Konsistorium seines jährlich widerholten Verbotes selbst müde wurde? Vgl. Heppe I. S. 328? daß in Frankfurt gegen Mitte des vorigen Jahrhunderts an 200 Winkelschulen bestanden, von „Schulstörern", allerlei Herumläufern (Lakaien, Schneidern, Schustern, Strumpfwebern, Perrückenmachern, Buchdruckergesellen, Invaliden) gehalten, abgesehen von den Näh- und Strickfrauen und den französischen Sprachmeistern? Vgl. Encykl. II, S. 306. Nicht etwa deshalb, weil nicht alle, wie in Tirol, Österreich, Regensburg, Anhalt scharfe Strafen auf die Übertretung setzten, sondern weil, abgesehen davon, daß alle Erlasse in Schulsachen ohne Mitwirkung der öffentlichen Meinung, ohne Entgegenkommen aller zu ihrer Ausführung Berufenen wirkungslos verbleiben, die entsprechenden Heilmittel ausblieben. Erst mußte für tüchtige öffentliche Schulen aller Arten gesorgt werden und durch Sorge für Lehrerbildungsanstalten, gesetzliche Feststellung der Schulpflicht und der Verbindlichkeit der Gemeinden zur Errichtung und Erhaltung der Schulen gesorgt werden können. Nun aber vergleiche man den Zustand derselben innerhalb der geschilderten Jahrhunderte und, was jetzt kaum glaublich erscheint, bis in die ersten Jahrzehnte des jetzigen hinein, wie an den Volksschulen wirken Handwerker (Schneider, Leineweber, Schmiede, Radmacher und Zimmerleute gestattete das preuß. Patent vom 10. Nov. 1722 und die österr. Schulordn. § 22), verkommene Bauern und ausgediente Soldaten (z. B. noch 1770 in Gotha, s. Heppe II. 281), unfähige Bauernbuben (im Mainzischen noch 1770. Heppe II. S. 122), Vagabunden und Tagelöhner (in Holstein, s. Heppe V. S. 185), in Schwerin noch 1846 (!) (s. Heppe IV. 345), Bedienten der Gutsherrn, famuli und domestici eines Konsistorialen (in Preußen 1790, s. Thilo in der Encykl. VI, S. 296), jeder beliebige Knecht und Kleinhäusler, der fleißig die Konventikel besucht und über die Verdorbenheit der Welt jammert (in Pommern, s. Thilo a. a. O. S. 201), Hirten und Nachtwächter (in der Altmark noch 1798, s. Heppe III. S. 77), leichtfertige Buben, die sich der schwarzen Kunst, des stetigen Vollsaufens, Schatzgrabens oder anderer abergläubischer zauberischer Narrentheidungen aufs höchste befleißen (in Lippe 1571, s. Heppe III. S. 304), unartige und ungeschickte Vollsäufer (Holstein 1591. Heppe V. S. 171) u. s. w. Auch das preuß. General-Landschulreglement von 1763 nahm Anstoß an der „Unerfahrenheit der Küster und Schulmeister, welche die Leute in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen lassen," und Friedrich der Große nahm 1779 die Invaliden wider unter die Schulmeister auf, die er 1758 verworfen hatte. Vgl. Heppe III. S. 45. Wer besonderer Beweise namentlich von der Schlechtigkeit und Dürftigkeit der Schulen bedarf, der lese bei Heppe I. S. 250—54, II. S. 57—58. 111. 121. 193, IV.

25—28. 344. 358 nach u. 383, wo es heißt: für Ratzeburg ist es noch immer (d. h. 1846!) Regel, daß, wer heute noch Schuster oder Schneider, Taglöhner oder Knecht gewesen ist, morgen Schulmeister werden kann, wenn ihn der Geist treibt, d. h. wenn die Bauern ihm wolwollen und es mit seinem Handwerk nicht mehr recht fort will. Und wenn in größeren Staaten der öffentliche Unterricht so kläglich war, wie sah es da erst aus in den kleineren Territorien der reichsunmittelbaren Fürsten, Grafen, Freiherren, geistlichen Stifter und ritterschaftlichen Verbände! Vgl. Heppe II. S. 104 und 121. Der Widerstand der ritterlichen Gutsherren in Mecklenburg-Schwerin gegen ein geordnetes Schulwesen mit seinen traurigen bis in die Gegenwart hinein wirkenden Folgen (Heppe IV. 321—323) steht nicht isoliert da, nicht zu gedenken des Widerstandes der lutherischen Zeloten (Heppe V. 409. 37) und der Jesuiten in Bayern. Heppe IV. 25—28.

Wie mag man sich bei solchen Zuständen wundern, daß die Winkelschulen immer neuen Boden im Volke fanden, zumal wenn man außerdem denkt an die überfüllten Schulklassen, zu deren Abstellung die gewöhnliche und in Schwerin und Würzburg sogar befohlene (Heppe IV. 129 u. 319) Herbeiziehung der Frau Schulmeisterin nicht ausreichte, Adjunkte aber anzunehmen entweder der Eigennutz oder der verfügbare Raum im Schulhause verhinderte; an das oft sehr gemischte Schülerpublikum (eine Rücksicht, wie sie der letzte Kurfürst von Mainz nahm, der den Zutritt der Judenkinder zu den öffentlichen Schulen so lange untersagte, bis sie ihren Schmutz abgethan und sich reinlich kleideten, findet sich nicht immer, eine Verfügung aber, wie die österreichische aus 1777, vgl. Helfert S. 347: „somit auch angesehenere Eltern kein Bedenken tragen, den öffentl. Unterricht für ihre Jugend zu nutzen, sollen künftig keine Kinder in der Schule gelitten werden, welche entweder durch ihre Unsauberkeit Ekel und Unbequemlichkeit verursachen oder durch ungesittetes Betragen anderen gefährlich oder anstößig sein können,“ war doch nur für einige städtische Schulen ausführbar). Die Gründung besonderer Armenschulen erfolgte erst später. In Nürnberg wurde 1748 eine „Schützenschule“ gegründet für die Kinder der für unehrlich gehaltenen „Schützen“ oder Häscher, „weil dergleichen Kinder in den ordentlichen Schulen nebst den übrigen ehrlichen Bürgerskindern nicht ohne großen Verdruß sitzen können.“ (S. Heppe IV. S. 165); wenn man ferner denkt an die traurige Stellung der Schulmeister, insofern sie nach Belieben von ihren Stellen entlassen werden konnten und dann, um mit ihren Familien notdürftig leben zu können, auf Privatwegen ihrem Berufe nachgehen mußten; an die schlechten Schullokale (eine von einem Leineweber in Dessau gehaltene Mädchenschule wurde eine Höhle von Schmutz, Branntwein und Ungeziefer genannt. S. Heppe V. S. 64), mit ihrer verpesteten Luft so oft die Brutstätten ansteckender Krankheiten (vgl. Heppe I. S. 250). Im Eingange der Würzburger Bauordnung der Schulhäuser von 1785 wird geklagt: so enge, niedrig, finster, dumpfig und an innerer Einrichtung verwarlost sind manche Schulzimmer, daß es uns unbegreiflich ist, wie Väter und Mütter ohne Ahnung vieler hieraus auf die Gesundheit entstehender trauriger Zufälle ihre eigenen Kinder mit der täglichen Gefahr zu ersticken oder angesteckt zu werden, in so unbequeme Verhältnisse bisher haben einsperren lassen können. Vgl. Heppe IV. S. 138. Selbst bei einem so eingerichteten Schulwesen wie das nassauische seit 1817 war, mußte Ref. bei Stellenbesetzungen hin und wider auf die körperliche Länge des Kandidaten Rücksicht nehmen, ob er in der Schulstube auch aufrecht stehen und gehen könne. Braucht man da noch weiter zu erinnern an die Furcht vor der schmerzhaften Rute des Schultyrannen, des Zuchtmeisters, wie in Waldeck der Schulmeister hieß (Heppe IV. 129), an die Absicht, die Kräfte der Jugend zum Broterwerb auszunutzen, an den Mangel von Schulaufsichtsbehörden und Schulgesetzen, an die große Verschiedenheit der Zeiten, in welchen der Schulzwang und die Schulpflichtigkeit für die einzelnen deutschen Länder gesetzlich und für die Errichtung von Lehrerbildungsanstalten in genügender Zahl gesorgt wurde?

an die Zeiten der Meisterlosigkeit in der Wissenschaft, wo jeder Stümper, Pfuscher und Dilettant gleiche Ansprüche auf Anerkennung mit den Meistern machte und durchsetzte; an die Bedrückung der Andersgläubigen und Ausschließung derselben von der öffentl. Schule oder Zulassung unter gehässigen Bedingungen, z. B. daß die Päpstlichen und Reformierten in Nürnberg zum Gebrauch des lutherischen Katechismus angehalten werden? Vgl. Heppe IV. 159. Die katholischen Bischöfe in Preußen haben sich noch unter Altenstein entschieden geweigert, die Pflicht anzuerkennen, in katholischen Schulen evangelische Schüler aufzunehmen. Bei der Schwerfälligkeit der Verwaltungsmaschine können die öffentlichen Schulen nicht Hand in Hand gehen mit den neu empfundenen Bedürfnissen des schulbedürftigen Publikums. Ein einziger in seiner Methode veralteter Lehrer oder ein in seine Ansicht eigensinnig verrannter Schuldirektor, dessen Beseitigung beim Mangel guter Pensionsgesetze hart oder gesetzlich überhaupt nicht zulässig ist, kann der Anlaß zu Gründung von Privatschulen werden. Ich kenne einen Fall, wo eine solche innerhalb weniger Jahre es trotz eines hohen Schulgeldes bis zu 400 Schülern brachte, weil die entsprechende öffentliche Schule weder in ihrem Lehrplane noch in ihrer Schulordnung sich den Forderungen der Bürgerschaft anbequemte und wo jene ebenso schnell zur Null hinabsank, sobald diese eine zweckmäßige Einrichtung erhalten, eine solche, die jetzt in Preußen als eine neue Kategorie unter die höheren Lehranstalten eingeordnet ist. Wie lange hat es gedauert, daß die deutschen Schulen neben den lateinischen berechtigt erschienen und wider, daß in jenen Rechnen und Schreiben gelehrt wurde! In Schwerin z. B. wurde beides noch 1771 nur gegen besonderes Honorar gelehrt und in Stuttgart galt das Rechnen als Schulprivat. Welchen Widerstand fand bei Gemeinden, Pfarrern und Lehrern die Einführung selbst von neuen Abcbüchern, wenn auch nicht jeder durch ein Bataillon Soldaten unterdrückt werden mußte! Die neuen Wege in der Pädagogik sind meistens in Privatanstalten betreten und erprobt in Zeiten geistiger Bewegung und idealer Anregung, z. B. des Pietismus, Realismus, Philanthropinismus. Die Gewohnheit, Privatschulen als ein Übel anzusehen, das möglichst gemaßregelt und beseitigt werden müsse, ist deshalb vor dem Richterstuhl der Schulgeschichte eine unberechtigte. Nicht gemaßregelt, sondern geregelt sollen sie werden. (Vgl. Bd. VI. 418.)

Diese Regelung ist schwer, die Schulordnungen der verschiedenen deutschen Staaten beweisen es; auch wechseln die Ansichten. Man vergleiche z. B. die verschiedenen Schulgesetzentwürfe in Preußen seit den letzten 50 Jahren, wie solche in den Aktenstücken über die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen von 1817—1868 (Berlin, Hertz. 1869) vorliegen. Welch ein Abstand von dem Süvernschen von 1819, der übrigens in § 101 bereits die öffentl. Schulen aufforderte, die Nebenbuhlerschaft nur durch wetteiferndes Streben zu vereiteln, bis zu dem Bethmann-Hollwegschen von 1862 und dem Mühlerschen von 1869 (Stiehl, Centralbl. S. 641)! Es liegt freilich dazwischen die Verfassung von 1850 mit der den Grundrechten von 1849 entnommenen Bestimmung: Unterricht zu erteilen und Unterrichtsanstalten zu gründen und zu leiten steht jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung den betr. Staatsbehörden nachgewiesen hat. Ladenberg hielt 1850 den Zusatz einer allgemein pädagogischen Befähigung für nötig und wollte ausdrücklich alle ausgeschlossen wissen, welche mit Ehrenstrafen belegt oder wegen gemeiner oder politischer Verbrechen bestraft, oder wegen sittlicher Vergehen oder Gebrechen oder wegen ungenügender Amtsführung durch gerichtliche Entscheidung oder auf dem Disciplinarwege aus dem geistlichen oder öffentlichen Schulamte entfernt worden seien. Bethmann-Hollweg wollte wenigstens die eine Bestimmung der in Preußen bis auf diesen Augenblick noch gültigen, aber verschiedener Auslegung so fähigen, wie unter den wechselnden Ministerien teilhaftig gewordenen Ministerialinstr. vom 31. Dez. 1839 (vgl. Rönne I. S. 288) aufrecht halten, daß bei der Erteilung der Genehmigung

zur Errichtung einer Privatanstalt das Bedürfnis einer solchen den bestehenden öffentlichen Schulen gegenüber in Erwägung zu ziehen sei; er ließ aber die konfessionelle Strömung jener Zeit durch den Zusatz erkennen, das Bedürfnis sei schon vorhanden, wenn die Anstalt im Interesse von Kindern errichtet werden solle, für welche eine besondere Konfessionsschule am Orte nicht bestände. Mühler endlich läßt die Bedürfnisfrage wider gänzlich fallen als mit der Verfassung unvereinbar — dafür hält sie auch Rönne I. S. 801 — und verlangt nur, und zwar sowol für diejenigen, welche eine Privatschule errichten, als auch für die, welche an einer solchen Unterricht erteilen wollen, den Nachweis der sittlichen, technischen und wissenschaftlichen Befähigung in der für die öffentlichen Lehrer vorgeschriebenen Prüfung, sowie das Recht der Oberaufsicht durch die für die öffentlichen Anstalten derselben Kategorie zuständigen Staatsbehörden und der eventuellen Schließung bei Gefahr für Religiosität und Sittlichkeit, auch Gesundheit der Schüler oder für das öffentliche Interesse. Hauslehrer und Gouvernanten sollen den Behörden gegenüber gar keines Nachweises ihrer Befähigung bedürfen.

Wir fürchten, das reicht nicht aus, selbst wenn die Prüfung als verbindlich für jeden ohne Ausnahme gilt und nicht die bisher beliebten Ausnahmen von Pfarrern u. s. w. verbleiben, durch welche z. B. in Nassau auf Befehl des bischöflichen Ordinariats eine ganze Reihe von Klosterschulen ins Leben gerufen werden konnte; auch nicht wenn verschiedene Prüfungen für Lehrer und Vorsteher angeordnet werden, wie das die neuen Falkschen Regulative thun. Wie oft Hauslehrerschulen zu Sammelschulen für die Kinder verschiedener Familien werden, und so das Gesetz umgangen wird, ist bekannt. Den geistlichen Orden ist freilich in Preußen durch die neuere Gesetzgebung jede Schulthätigkeit untersagt. Auch lassen sich durch keine Aufsicht die Nachteile völlig abwehren, welche in Privatschulen immer wider bemerkt werden. Und wie soll die sittliche Befähigung dargethan werden? Ist etwa der Schutz der Eltern in der früheren Einschränkung, daß nur verheiratete Männer Privatschulen für Mädchen halten dürfen, jetzt überflüssig geworden, wo Schandthaten aller Art aus solchen Anstalten bekannt werden? Doch vielleicht soll und kann die Ausführungsverordnung darüber Bestimmungen enthalten, wie solche Ladenberg in das Gesetz aufnehmen wollte (§ 144), daß dazu Zeugnisse der Polizeibehörden und der Geistlichen des Ortes erforderlich seien, in welchen sich der Bewerber während der letzten drei Jahre aufgehalten, oder, wenn solche als unpassend und unzureichend erkannt werden sollten, die Forderung einer Reihe von Bürgen, die für den guten Leumund und den ehrbaren Wandel des Bewerbers und seiner Familie einzutreten vermögen: ins Gesetz gehört durchaus der Satz, daß alle Privatschulen, insonderheit die für das schulpflichtige Lebensalter „der allgemeinen Disciplin und Schulzucht konform und ähnlich“ sein sollen, wie schon die Kasselsche Schulordnung von 1618 verlangte; ferner der Satz, daß nur physische Personen als Unternehmer solcher Anstalten auftreten können (so das badische Schulgesetz § 100); endlich kann im Gesetz auch die Bedürfnisfrage unmöglich umgangen werden. So lange der Staat die kleinste Gemeinde zwingt, Volksschulen für die schulpflichtige Jugend auf ihre Kosten zu errichten und zu erhalten, zumal in einer solchen Verfassung, wie sie eben durch die Falkschen Regulative vom 15. Oktober 1872 gefordert wird, muß er dieselbe auch vor Wettbetrieb schützen können. Das Gesetz muß es unmöglich machen, daß z. B. ein Dorfpfarrer die Dorfschule aus Haß gegen deren Lehrer oder aus andern Gründen, oder daß eine Schulschwester oder eine beliebige geprüfte Frauensperson dieselbe durch eine Privatelementarschule trocken legt. So lange ferner eine Stadt nicht vermag, aus ihren eigenen Mitteln durch Errichtung öffentlicher Schulen allen Schulbedürfnissen ihrer Einwohner zu genügen, sondern gezwungen ist, Privatschulen, sei's mit, sei's ohne ihre Unterstützung, in ihren Schulverband aufzunehmen, und solche Fälle werden bei den jetzigen Kosten der Schulen immer häufiger werden, solche Privatschulen aber nur in möglichst

vollkommener Verfassung ihren Zweck zu erfüllen vermögen, welche den Aufwand großer Kosten erheischt, kann und wird sie nur dann Unternehmer zu denselben finden, wenn ein gesetzlicher Schutz gegen Wettbewerb verheißen werden darf. Wir geben zu, daß mit der Bedürfnisfrage bisher der Willkür der Schulbehörden ein weiter Spielraum gegeben war; auch daß, wie die Neue Evang. Kirchzeit. 1869 Nr. 4 sagt, die Bedürfnisfrage oft nur das Privilegium einer vorhandenen Privatschule gedeckt hat, auf daß dieselbe wie eine Apotheke als Handelsartikel aus einer Hand in die andere gehe. Wir würden unsererseits namentlich verlangen, daß die staatliche Schulbehörde nicht gegen die ausdrückliche Verwahrung der städtischen Gemeinde- und Schulbehörde für das Bedürfnis eintreten darf: aber man soll doch nicht das Kind mit dem Bade ausschütten, auch nicht alles über einen Kamm scheren wollen. Das Gen.-Landschulreglement von 1763 und das Allg. Landrecht lassen beide viel vorsichtiger einen Unterschied zwischen Stadt und Land, auch zwischen größeren und kleineren Städten zu: daran ist festzuhalten. Auch der gewinnsüchtigen, das Lehramt ohnehin herabwürdigenden Eifersucht der Privatschullehrer sollte auf irgend eine Weise entgegengetreten werden können. Fallen alle diese Einschränkungen aus dem Gesetze weg, so sind wir wider auf dem besten Wege zu den pfuscherhaften, auf alle Weise zu bekämpfenden eigentlichen Winkelschulen, nur mit dem Unterschiede, daß sie sich nicht mehr wie früher zu verstecken brauchen, sondern frechen Antlitzes einhergehen und nicht sowol die öffentlichen Lehrer, wie einst in Kassel, als vielmehr die Schulbehörden „behönen" können. Wenn auch die neueren preußischen Schulgesetzentwürfe, den Süvernschen ausgenommen, die eigentlichen Winkelschulen bis auf den Namen vollständig außer Acht lassen: schon jetzt sind manche erlaubte Privatschulen um keinen Deut besser als die alten Winkelschulen, welch schönen äußeren Anstrich sie sich auch geben mögen und welches glatte Gesicht sie auch aufstecken, sobald der Schulrevisor kommt, wenn er überhaupt kommt. Süvern wollte die Sicherung einer Schulaufsicht über die Privatschulen dadurch herbeiführen, daß er § 98 eine jede einzelne der persönlichen Aufsicht eines bestimmten Mitgliedes des Schulvorstandes überwies und dasselbe gleichsam für alle Schäden verantwortlich machte. Die gewöhnliche Aufsicht über die Privatanstalten ist nämlich gänzlich unwirksam; der beste Schulrevisor hat dazu mehr Zeit nötig, als ihm gewöhnlich verstattet ist, und für seine Einwirkungen ist noch immer das Wort des oben erwähnten Hamburger Bedenkens gültig: weinig werds baten (nützen) datt me punkte und Artikell dem Scholemester vorstelle und schrive. He kan und werd tho allen Ja seggen, darnha (hernach) synes gevallens halden (halten) und dhon what eme gud duncket.*) **C. G. Strnhaber.**

Winterschulen. Dieser von der Jahreszeit hergenommene Name bezeichnet die während des Winters gehaltene ländliche Volksschule anfänglich ohne, später in einem Gegensatze zu einer während des Sommers gehaltenen d. h. der Sommerschule (s. d. Art.). Es hat bekanntlich lange gedauert, bis die Volksschule sich auf dem Lande, in Dörfern und kleinen Landstädten einbürgerte. In Brandenburg z. B. ordnete erst der große Kurfürst 1662 Dorfschulen an. Wo es aber geschah, da beschränkte sie sich durchgehends anfänglich auf die Winterzeit, obwol doch während des Sommers die Kirchspielsschule von den Filialorten leichter zu erreichen gewesen wäre, und es hat widerum lange Zeit gedauert, bis sie auch auf einige Monate des Sommers ausgedehnt wurde. Nicht als ob es keine erleuchtete Fürsten und Behörden gegeben hätte, welche den Schaden erkannten, der aus einer solchen Unterbrechung für Unterricht und Erziehung erwuchs: sie haben es wahrlich nicht an Ermahnungen fehlen lassen,

*) Wir verweisen noch auf die freimütigen Jahrbücher deutscher Volksschulen Bd. IV. Heft 1 S. 117, wo erzählt wird, wie in Straßburg während des Interim die Winkelschulen entstanden und lange zum Schaden der öffentlichen Schulen bestanden.

z. B. Johann der Ältere von Nassau-Siegen schon 1621, „daß zu besserer Erbauung des Reiches Christi die Eltern ihre Kinder, so sie daheim zu ihrer Arbeit nicht notwendig gebrauchen, und zum wenigsten diejenigen, so noch nicht das 7. oder 8. Jahr ihres Alters erreicht haben, auch des Sommers über zur Schule schicken sollen". S. Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens III, S. 265 und 267. Die guten Absichten scheiterten aber in der Regel an den äußeren Verhältnissen. Der Bauer hat seine Kinder während des Sommers zur Feldarbeit nötig und ist außerdem wenig geneigt, zu dem Schulgelde für die Winterschule, das er als eine drückende Last empfindet, noch ein solches für die Sommerschule zuzulegen; ebensowenig hat der Lehrer, den sein Lehrberuf nicht ernährt, der selbst durch die principia regulativa des Königs Friedrich Wilhelm I. von 1737 § 10 noch auf die Nahrung hingewiesen wird, welche ihm ein Handwerk abwirft (v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preuß. Staats I, S. 95), der im Meiningenschen klagte: Von einem jeglichen Schulkind habe ich im Vierteljahr 8 Pfennige, jetzo im Sommer sind's Ackerstudenten und Gänsehirten (Heppe V, 11) ꝛc.; er hat im Sommer keine Zeit für die Schule, sei's daß er das mit seiner Schulstelle verbundene Land bebauen oder sein Handwerk emsig treiben oder „zum Taglohn ausziehen" muß. So ist, bei der Abneigung der Eltern und Lehrer, die Schulzeit auszudehnen, die Winterschule auf Dörfern und in Landstädten lange Zeit die einzige Schule geblieben, ja im Fürstentum Ratzeburg wurde sie sogar als einzige erst 1769 durch das Reglement für die Landschulen eingeführt (Heppe IV, S. 378), und während das Gen.-Landschulreglement von 1763 unter Belobung der rühmlichen Sorge der Beamten und adeligen Patrone, daß die Sommer- wie die Winterschule sowol vor- wie nachmittags ordentlich gehalten werde, den Wunsch ausgesprochen hatte, daß „derartige löbliche Einrichtung und christliche Sorgfalt für das beste der Kinder billig anderen zum Exempel der Nachfolge dienen" möchte, mußte das Reglement für die deutsch-reformierten Schulen in Cleve und Berg von 1782 § 5 klagen (v. Rönne I, S. 182): man wird mit vieler Betrübnis gewahr, daß auf dem platten Lande Eltern und Vorgesetzte ihre Kinder und Pflegebefohlenen den ganzen Sommer aus der Schule zu halten pflegen, wodurch das im Winter Gelernte schändlicherweise wider vergessen wird. Es half wenig, wenn man wie in Lauenburg und Holstein (s. Heppe V, S. 198 und 209) anordnete, wo sich Sommerschulen nicht einrichten ließen, sollte jedes Kind vom 1. Mai bis 1. Oktober am Vormittag jedes Sonnabends zur Widerholung dessen, was es im Winter gelernt, zur Schule kommen, jedoch so früh, daß die Kinder noch während des Tages zur Haus- und Feldarbeit gebraucht werden könnten. Wurde sogar der Sonntagnachmittag dazu bestimmt: die Mehrzahl der Kinder beteiligte sich nicht und kehrte unlustig, stumpf, zerstreut, unwissend, verwildert in die Winterschule zurück, um jeden Herbst, zumal bei der Buchstabiermethode, teilweise wider ganz von vorn zu beginnen.

Das Ungenügende dieser Einrichtung wurde durch die kurze Dauer der Winterschule und durch den Wechsel der Lehrer an derselben erhöht. In Württemberg gieng sie 1654 von Martini bis gegen Fastnacht oder Mitfasten und man war schon zufrieden, wenn die Kinder dann nur alle Vormittage zur Schule kamen, im Sommer alle Sonn- und Feiertage und in der Woche, wenn etwa Regen oder Unwetter einträte. Vgl. Heppe II, S. 136. Im Darmstädtischen gieng sie 1733 von Martini bis Peterstag. Vgl. Heppe II, S. 45. Im Bistum Worms kamen die meisten Kinder erst gegen Christtag zur Schule, „da eine strengere Kälte einfällt und keine Arbeit im Felde gethan werden kann, und sobald im März die Sonne einige warme Blicke von sich wirft, verlieren sie sich wider." So lautet ein Bericht aus 1777 bei Heppe II, S. 93. Das Gen.-Landschulreglement von 1763 setzt für die Winterschule die Zeit von Michaelis bis Ostern fest, das katholische Schulreglement für Schlesien von 1765 von Martini bis St. Georgiitag.

Mit dem Wechsel der Lehrer hatte es aber folgende Bewandtnis. Da die Kirch-

spielsschule wegen der größeren Entfernung oder wegen schlechter Wege oder wegen klimatischer Verhältnisse im Winter oft schwer zu erreichen war, so suchten die betreffenden Ortschaften einen eigenen Lehrer für ihre Kinder auf Zeit des Winters um möglichst geringen Lohn zu mieten, meistens höchst traurige Subjekte. Er eröffnete seine Bude im November auf irgend einer Scheuntenne, wo dann „abwechselnd bald Korn bald Kinder gedroschen“ wurden, und setzte beim Anbruch des Frühlings seinen Nomadenstab weiter, jedoch mit Zurücklassung seiner Herde. Acht Monate im Jahre übte sich dann die Jugend im Vergessen des Gelernten und erwartete um Allerseelentag einen neuen Hirten, der sie wider auf eine andere Weise führte. Das ist, sagt Heppe III, S. 163, ein treues Bild der Dingschulen, wie sie in den ärmlichen Gegenden der Eifel, des Hundsrücks und der Ardennen noch um 1812 fast überall gefunden wurden. Vgl. den Art. Wanderlehrer. Andere Schilderungen aus dem Darmstädtischen finden sich bei Heppe II, S. 57—59. So war es möglich, daß die Schule leicht jeden Winter in andere Hände kam. Am schlimmsten waren die Orte daran, deren Einwohner verschiedenen Konfessionen angehörten und deshalb gezwungen waren, für jede Konfession einen besonderen Dinglehrer anzunehmen. Im Hachenburgischen z. B. gab es kleine Dörfer, welche jetzt kaum die Mittel aufbringen können, einen einzigen Lehrer anständig zu besolden, damals aber gleichzeitig einen katholischen, einen lutherischen und einen reformierten Dinglehrer auf die Winterzeit um gar kargen baaren Lohn nebst Reihetisch mieteten.

Wie schwer es ist, in diesen Dingen eine durchgreifende Änderung zu treffen, beweist die Thatsache, daß ein Alltagsunterricht mit 30 oder 32 wöchentlichen Stunden das ganze Jahr hindurch auf dem Lande bis auf diesen Augenblick zu den Seltenheiten gehört, wie Kirsch, Volksschulrecht I, S. 346 erkennen läßt. Gewöhnlich ist die Unterrichtszeit im Sommer auch jetzt noch herabgemindert, wenn sie nicht, wie in Graubündten, ganz aufhört (vgl. den Art. Landschulen), und es bleibt die eigentliche Arbeitszeit der Winterschule zugewiesen. Daher verschiedene Lehrpläne für Winter- und Sommerschule (der in Anhalt-Dessau 1833 veröffentlichte steht bei Heppe V, S. 77), bemessen nach der Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden, die dem Unterrichte der verschiedenen Klassen in jeder Jahreszeit gewidmet werden können. Daß man zähe an althergebrachten Gewohnheiten hängt, können u. a. die Lübeckschen Landschulen beweisen, die trotz ihrer geringen Zahl ihre Winterschulen verschieden beginnen und schließen. Der Anfang ist bald Michaelis, bald Martini, bald 1. November, der Schluß bald Palmsonntag, bald Mariä Verkündigung, bald 1. Mai. Vgl. Heppe V, S. 374.

Gleichwol ist es nicht allein im Interesse einer tüchtigen Volkserziehung zu wünschen, sondern auch erreichbar, den Unterschied der ländlichen Volksschulen im Winter und im Sommer aufzuheben. Dazu bedarf es in erster Linie der Besserstellung der Lehrer und der Beschränkung ihrer Thätigkeit auf den Lehrberuf unter Verbot der Betreibung irgend welchen Gewerbes oder eines ausgedehnten Ackerbaues; sodann einer geschickten räumlichen Abgrenzung der Schulbezirke, so daß es jedem Schulkinde möglich ist, von seinem Wohnorte aus seine Schule in einer kurzen Entfernung zu erreichen (im Großherzogtum Berg wurde 1812 verordnet, die Entfernung der Schulgenossen von dem Centralschulorte dürfe nicht über 30 Minuten betragen, vgl. Rönne I, S. 189; auch auf klimatische Verhältnisse wird dabei in der politischen Verfassung der deutschen Volksschulen für Österreich, § 342, besondere Rücksicht genommen); endlich der Errichtung möglichst vieler Schulen neben den Kirchschulen. So ist es z. B. vorgeschrieben in Art. 1 des Regulativs wegen Errichtung und Unterhaltung der Landschulen in Neuvorpommern von 1831 bei Rönne I, S. 128, wie es auch der Süvernsche Schulgesetzentwurf § 29, der Ladenbergsche §§ 8—16, der Bethmann-Hollwegsche § 11 wollten. Das läßt sich in Staaten kirchlich gemischter Bevölkerung am leichtesten erreichen, wenn an die Stelle des konfessionell-kirchlichen Volks-

schulwesens das simultane Kommunalschulwesen getreten ist. Weiter bedarf es der möglichsten Anpassung an die örtlichen Bedürfnisse der Schulgemeinde in Ansetzung der täglichen Unterrichtszeit, in Verlegung der Ferien auf die Zeit der dringendsten Feldarbeiten, in Bestimmung des schulpflichtigen Alters (der Bethmann-Hollwegsche Entwurf läßt § 27 die Kinder, welche über eine Viertelmeile von dem Schulorte entfernt wohnen, erst mit vollendetem siebenten Lebensjahre schulpflichtig werden), nicht minder erforderlichenfalls in Anordnung eines besonderen Unterrichts für die wegen häuslicher Geschäfte von den regelmäßigen Schulstunden Abgehaltenen, wie das Allg. Landrecht Teil 2, Tit. 12, § 45 vorschrieb. Kommt dazu die Aufhebung des Schulgeldes, wie solche durch die Grundrechte und durch die preußische Verfassung verheißen ist, so würde damit ein weiteres Hindernis wegfallen, das sich der Durchführung eines gleichmäßigen Unterrichts in der ländlichen Volksschule durch das ganze Jahr entgegenstellen könnte. Vgl. oben und Heppe IV, S. 360.

Die gleichzeitige gesetzliche Anordnung aller dieser durchgreifenden Maßregeln hat z. B. in Nassau seit 1817 zu den erwünschtesten Ergebnissen geführt. Dort kennt man seit 1817 keinen Unterschied der Winter- und Sommerschule, sondern die ländliche Jugend wird Winters und Sommers nach einem und demselben Lehrplane mit einer und derselben täglichen Unterrichtszeit unterrichtet. Besonders hilfreich erwies sich dabei, daß das Kirchspielschulwesen durch das Gemeindeschulwesen ersetzt wurde, die Zuteilung zu einer Schule ausschließlich nach der Örtlichkeit bestimmt werden konnte, und daß die Anstellung der Lehrer ausschließlich in die Hand der Regierung kam, insofern letztere dadurch in die Lage gesetzt wurde, auch kleine Ortschaften mit ständigen Lehrern zu besetzen, welchen sie die Zusicherung erteilen konnte, daß sie von solchen oft nichts weniger als angenehmen Anfangsstellen nach einer bestimmten Frist auf bessere befördert werden würden.

Aber auch bei so geordneten Verhältnissen der ländlichen Volksschule kann eine Winterschule notwendig werden, nämlich da, wo der Schulbezirk mehrere Ortschaften umfaßt. In diesem Falle bezeichnet der Name die während der strengsten Winterzeit auf den eingeschulten Ortschaften gehaltene Volksschule, deren Einrichtung mit Rücksicht auf die Gesundheit der Schuljugend erfolgt oder weil zeitweise der Weg zur Hauptschule schwer gangbar ist. Besteht der Schulbezirk aus zwei Ortschaften und hat die Schule zwei ständige Lehrer, so macht sich die Sache leicht; der eine derselben nimmt während jener Winterzeit auf dem eingeschulten Orte seinen Wohnsitz. Gehören mehrere Ortschaften zu dem Schulbezirk, so wird die im Mittelpunkt oder sonst am besten gelegene für die Nebenschule ausgesucht. Ist dagegen nur ein ständiger Lehrer im Schulbezirk, so tritt, wenn nicht für die wenigen Wochen ein Adjuvant angenommen werden kann, der nach der Anweisung des Lehrers unterrichtet, der Notstand ein, daß sich Haupt- und Nebenschule in den einen Lehrer teilen müssen, daß also ein Halbtagsunterricht für jede Schule eintritt. Der Lehrer wird zwar für diesen harten Dienst besonders bezahlt, es hat sich aber mancher auf diesen Gängen einen frühen Tod geholt. Darum ist es rätlich, die Dauer dieser Winterschule von der größeren oder geringeren Strenge des Winters und von klimatischen Verhältnissen abhängig zu machen und für jeden einzelnen Fall vom Schulinspektor bestimmen zu lassen, wie das ein Erlaß der Regierung zu Köln von 1818 bei Kirsch a. a. O. II. S. 66 befiehlt. Auch diese Winterschule wird immer weniger nötig, je mehr die eingeschulten Ortschaften bestrebt sind, für sich einen ständigen Lehrer anzunehmen. Staatshilfe ist in diesem Falle gut angewendet. Unverkennbar ist jetzt eine größere Sorge für die Gesundheit der Kinder auch in den ländlichen Kreisen eingedrungen und unterstützt jenes Streben; es ist aber zu fürchten, daß dasselbe durch die bedeutende Steigerung der Lehrerbesoldungen einen empfindlichen Rückschlag erleidet, zumal wenn es wirklich beliebt werden sollte, den Unterschied der Vorbildung der Lehrer für städtische und ländliche Schulen generell aufzuheben.

L. G. Firnhaber.

Wirtshausbesuch. Daß den heranwachsenden Zöglingen der höheren Schulen der widerholte Besuch der Wirtshäuser, Trinkstuben, Konditoreien in hohem Maße schädlich und, so weit rechtlich zulässig, streng zu untersagen sei, ist unter ernsten und einsichtigen Schulmännern nicht zweifelhaft; für die jüngeren Altersklassen, mithin auch für die Volksschule verbietet sich derselbe ohnehin. Nur darüber findet sich wol ein Schwanken, ob und wie ein solches Verbot durchzuführen, ob etwa zur Verhütung schlimmerer Abwege ein Ersatz möglich und mit welchen Mitteln jener Unsitte neben dem Verbote entgegenzuwirken sei. Denn daß dieselbe immer wider hervorbricht und ohne die Aufmerksamkeit der Lehrer leicht zu einem überwuchernden Übel wird, ist leider gleichfalls unzweifelhaft; und es ist kein Trost, vielmehr ein Antrieb zu ernstem Nachdenken, daß diese Unsitte nicht neueren Ursprungs, sondern länger als ein halbes Jahrhundert auf unseren Gymnasien im Schwange ist. Die Verlockung zum Besuch der Trinkstube ist freilich für unsere Primaner und Sekundaner stark und häufig. Altersgenossen aus anderen Berufsarten, z. B. aus dem Kaufmannsstande, besuchen jene Räume in ihren Freistunden anstandslos. Die in die Ferien heimkehrenden Studenten erfreuen sich ihrer Erlösung von der früheren strengen Zucht in gleicher Weise am Schulort selbst und wünschen natürlich hierbei die Gesellschaft ihrer wenig jüngeren, gleichfalls der Universität zustrebenden Freunde. Endlich mangelt es leider nicht an Vätern, welche in ihrer pädagogischen Unerfahrenheit, öfter noch aus eigener sittlicher Schlaffheit dem Sohne zuweilen gönnen möchten, was sie selbst täglich genießen, mindestens ihm ein verführerisches Vorbild bieten; oder auch der auswärtige Oheim nimmt bei seinem Besuch den Neffen aus Freundlichkeit gern mit zum Glase Wein oder Bier, ohne zu erwägen, daß er hiermit die Schulzucht gefährdet und der jungen Seele eine schwer zu zügelnde Begierde einpflanzt. Dazu der Hang des Jünglings zur Ungebundenheit und zum Verbotenen, die stetig wachsende Neigung der Männerwelt zum Biergenuß und zum Wirtshausleben, — kurz es ist nicht schwer, jene Unsitte zu erklären, schwerer ihr wirksam zu begegnen. Prüfen wir indes scharf den Zweck des Wirtshausbesuchs und dann seine Wirkungen bei unserer Jugend, so wird sich die Größe der Gefahr und, soweit menschliche Unvollkommenheit reicht, auch der Weg zu ihrer Abwehr klar erkennen lassen.

Das Wirtshaus (die Trinkstube) mit einem mäßigen Genuß erfrischenden Getränks dient für Erwachsene zur Erholung nach schwerer Tagesarbeit und zum bequemen Verkehr mit gleichstehenden Männern; in diesen Grenzen und bei beschränktem Zeitaufwand stellt sein Besuch in unserem Zeitalter eine wenn nicht löbliche so doch zulässige Gewohnheit dar. Die Konditorei lenkt leicht von der körperlichen Erquickung zur Leckerei ab; sie bietet in den meist zahlreich vorhandenen Zeitungen und Zeitschriften die Möglichkeit, auf leichte Weise nicht nur die Neuigkeiten des öffentlichen Lebens, was unverfänglich ist, sondern ebenso die rasch wechselnden und doch hitzig verfochtenen Tagesmeinungen in sich aufzunehmen, was freilich viel bedenklicher und auf die Dauer zweifellos schädlich ist. Sehen wir indes von den Wirkungen dieser Unsitte auf das Familienleben, die Arbeitsamkeit, die politische und sittliche Denkweise unseres Volkes ab, und fragen wir, ob sich etwa in ihr ein irgend gerechtfertigtes Bedürfnis für unsere Jünglinge ausdrückt? Dies doch in keiner Weise! Denn soweit diese der Geselligkeit und der Erholung bedürfen, gewinnen sie dieselbe im Verkehr mit den Geschwistern und Freunden, im Lesen guter und unterhaltender Bücher, in der Beschäftigung mit der Musik und dem Zeichnen, endlich im Genuß der freien Natur, deren Anblick den Regungen des jugendlichen Gemüts ebenso verwandt als zusagend ist. Ihren Geschmackssinn durch besondere Getränke oder Leckereien noch neben der gesunden Kost des Hauses anzuregen und zu befriedigen, ist wahrlich kein Anlaß, und die Zeitungen mit ihrem bunten, unzuverlässigen, über den jugendlichen Gesichtskreis hinausragenden Inhalt ziehen gesunde Gemüter nicht einmal besonders an.

Also ein sittliches oder auch nur naturgemäßes Bedürfnis unserer Schuljugend

wird durch den Besuch der Trinkstube und des Zeitungszimmers sicherlich nicht gedeckt; dagegen sind seine üblen Nachwirkungen selbst für blöde Augen sichtbar. Zuerst wird die Gesundheit durch den widerholten und wie selten doch mäßigen Genuß alkoholischer Getränke in unreiner Luft geschädigt, umsomehr wenn der üblichen Genußverbindung zufolge das Rauchen sich zu dem Trinken gesellt. Störung der Verdauung, Aufregung der Nerven, unruhiger Schlaf, Schwere des Gehirns, — man braucht das fahle Aussehen und die Kurzsichtigkeit manches Jünglings nicht auf sein Übermaß der Schularbeit zu schieben, die Erklärung liegt wahrlich näher. Neben dem körperlichen Schaden steht der geistige: der Wirtshausbesuch raubt der pflichtmäßigen Arbeit nicht nur die Zeit, sondern auch die Sammlung der Denkkraft; der Sinn richtet sich auf Flüchtiges und Nichtiges, das Geschwätz der Bierstube, der unwürdige Inhalt der so oft von Unreifen und Ungebildeten bedienten Zeitungen schwächt die Schärfe und Klarheit der Gedanken, wozu doch gerade die Schuljugend erzogen werden soll. Schlimmer als beides ist die sittliche Nachwirkung: mit der Entwöhnung vom Fleiß, der Verdunkelung des Schulzwecks und der Schulpflicht verbindet sich die Aufregung der Sinnlichkeit sowol durch das Getränk als die unfeinen Reden der Umgebung; auch der unreine Lesestoff in mancher Zeitschrift verwüstet den Sinn und besudelt die Einbildungskraft. Was Wunder, daß die jugendliche Seele sich allmählich von dem unbändigen Roß der Leidenschaft herabziehen läßt, statt dem edlen Pferde auf dem Pfade zu ihrer himmlischen Bestimmung zu folgen! Und dies ist schon schlimm genug für den einzelnen; da indes der Aufenthalt in der Bierstube ohne die Gesellschaft der Alters- und Klassengenossen unschmackhaft bleibt, so wirkt Beispiel und Überredung auch auf die anderen, zumal die verblendeten Gemüter in dem verbotenen Wirtshausbesuch gern der Manneswürde und mindestens dem studentischen Range nahe zu kommen vermeinen. So öffnet sich zugleich der Abweg zu den Schülerverbindungen (vgl. diesen Art. Bd. VII, T. 2 S. 166), welche soviel Unheil angestiftet haben, und umgekehrt fordern diese Verbindungen zum verstärkten Biergenuß auf. Nach dieser Richtung liegt auch die unleugbare Gefahr der Abschiedsgelage für die zur Universität gehenden Genossen, der sogenannten Abiturientenkommerse, welche nach ihrem Anlaß leicht erklärlich und in gewissen Grenzen zulässig, doch vorsichtig, womöglich durch die Teilnahme eines Lehrers überwacht sein wollen.

Hiernach bedarf das unbedingte Verbot des Wirtshausbesuchs für die Schüler unserer höheren Klassen keiner Rechtfertigung: unbedingt für alle auswärtigen Schüler, für die einheimischen wenigstens insoweit, daß sie das Wirtshaus nie allein, höchstens unter dem Geleit des Vaters oder seines Vertreters, besuchen dürfen; vgl. den Artikel Schule und Haus VIII, S. 8. Es ist wol nicht zu besorgen, daß selbst lässig denkende Väter, wie oft sie auch selbst die Trinkstube aufsuchen, häufig die unbequeme Begleitung ihrer Söhne auf sich nehmen sollten. Wer gegen jenes Verbot sündigt, verdient Strafe, und ist bei widerholter Übertretung unnachsichtig von der Anstalt zu entfernen. Mit Recht pflegt daher diese Vorschrift in die Gesetze der Anstalten aufgenommen zu werden, wodurch für ihre Durchführung die Mitwirkung des Elternhauses rechtlich sicher gestellt wird. In kleinen Städten läßt sich auch, wenngleich nicht ohne Schwierigkeit, das Verbot bei strenger Wachsamkeit durchsetzen; in Preußen, vielleicht auch sonst, ist die Polizei zur Mitwirkung verpflichtet und gewissenlose Wirte, welche bewußterweise Schüler in ihren Räumen dulden, verfallen der Strafe bis zur Entziehung der Schankgerechtsame. Schlimmer steht es freilich in größeren Städten; indes etwas fruchtet auch hier das polizeiliche Verbot und einiges ist auf die Hilfe des Hauses zu rechnen.

Die beste Gegenwirkung besteht aber in der sittlichen Erziehung und Bewahrung der Jugend, und neben der sorgfältigen Verfolgung der allgemeinen Erziehungsaufgabe können die Lehrer, wenn nicht bei allen, so doch bei der Mehrzahl der Schüler durch näheren Verkehr mit denselben außerhalb der eigentlichen Schulstunden jenem Hange

vorbeugen. Nicht daß sie ihnen einen großen Teil ihrer Zeit widmen sollen, was ihnen nicht angesonnen werden darf; wenn sie aber gelegentlich mit den besseren ein schwierigeres oder anziehendes Schriftwerk der alten oder der neueren Litteratur in besonderer Zusammenkunft behandeln oder ihnen durch Erklärung von Bildwerken und Atlanten einen Blick in die Herrlichkeit alter und mittelalterlicher Kunst, in die tellurische Verbreitung der Naturkräfte, die geschichtliche Gestaltung der Erdräume eröffnen, so erhalten sie die Gelegenheit, ihren Schülern auch gemütlich näher zu treten und durch diesen Umgang, dessen Wert wol empfunden wird, den Anreiz zu ehrenhaftem Wandel zu geben. Dieser ideale Verkehr ist seiner Wirkung auf den Geist der Klasse und somit auf viele einzelne sicher; er schützt die Seele vor Unreinem, indem er sie mit reinen und würdigen Anschauungen füllt.

Der Vorschlag, den Schülern den beschränkten, etwa einmaligen wöchentlichen Besuch eines einwandfreien Wirtshauses zu gestatten, ist ein klägliches Verlegenheitsmittel und verrät eine schwächliche Nachgiebigkeit gegen sittlich bedenkliche Gelüste. Es ist oben nachgewiesen, daß für die Jugend ein berechtigtes Bedürfnis des Wirtshausbesuchs überhaupt nicht vorliegt, also auch nicht für einen nur einmaligen in jeder Woche; und überdies soll der Beweis noch erbracht werden, daß gute Schüler hiernach verlangen und leichtsinnige sich mit demselben begnügen. Der gelegentliche Besuch eines fern vom Schulort gelegenen Erfrischungshauses auf oder nach langer Wanderung fällt nicht in den Bereich unseres Verbots. **Schrader.**

Wißbegierde, Lernbegierde, Neugier. Die Reihenfolge dieser verwandten Begriffe müßte streng nach dem natürlichen Entwickelungsgange des Kindeslebens sich so ordnen: Neugier, Wißbegierde, Lernbegierde. Denn das Lernenwollen ist etwas Höheres als die Wißbegierde, und die Wißbegierde geht tiefer, ist ernstlicher als die Neugier; Lernbegierde ist nicht eine Kindestugend nur, sondern ziert den Mann bis an sein Ende; wer nichts mehr zu lernen begehrt, der versteinert sich in dem, was er weiß, und ob dessen auch nicht wenig wäre, es wird zum toten Besitz und verliert an Wert von Tag zu Tag. Wißbegierde dagegen werden wir am Jüngling loben, Neugierde beim Kinde natürlich finden, aber sie zuvörderst zur Wißbegierde zu erheben suchen. (Anders, jedoch wesentlich im gleichen Sinne sagt das Schwarz-Curtmannsche Lehrbuch I. S. 115: „Durch den allgemeinen Trieb, jedes Organ in der vom Schöpfer bestimmten Weise zu benutzen, den Thätigkeitstrieb, wird der Mensch veranlaßt zu sehen, zu hören, zu gehen u. s. w. Dieser Trieb veredelt sich zur Wißbegierde und verkehrt sich in Neugierde.") Bleibt die Neugierde eine dauernde Eigenschaft — wie zu Demosthenes Zeit die stehende Frage der Athener war: λέγεταί τι καινόν; und wie noch Paulus in Athen die gleiche Warnehmung zu machen hatte (Apostel-Gesch. 17, 21): so ist sie ein Charakterfehler; es ist die innere Leere, die es dem Neugierigen zum Bedürfnis macht, alle Tage etwas neues zu hören, um der Langeweile zu entgehen; es ist die Oberflächlichkeit, in deren Folge jedes neue nach kürzester Frist schon wider alt ist, weil man bloß durch den Reiz des Ungewohnten noch erregt wird, nicht aber Lust hat, die Sache zu durchdenken und ihren wahren Inhalt herauszuarbeiten und zu verwerten. Was von Maria gesagt ist: „sie behielt alle Worte, die sie gehört, und bewegte sie in ihrem Herzen" (Luk. 2, 19. 51.), das ist das Gegenteil jener falschen Neigung. Dem Kind aber halten wir die Neugier zu gute; es hat noch nichts in sich selber, muß also den Inhalt für sein Vorstellen, Empfinden und Reflektieren erst empfangen, erst suchen. Der Unterschied zwischen kindlicher Neugierde und der Neugier des Erwachsenen liegt darin, daß das Kind nicht dürstet nach neuem, nicht darauf Jagd macht, weil sich ihm genug neues jeden Tag von selber darbietet. Es hat dann nur eben seine Freude daran; jedes neue erregt seine höchste Teilnahme; es beschäftigt und bereichert seine Vorstellung. Freilich liegt dem auch schon die Grenze sehr nahe, wo die natürliche Freude an allem neuen

in Leichtsinn überzugehen droht, gegen welchen deshalb Gefühl und Nachdenken aufgerufen werden muß, damit das Kind sich nicht gewöhnt, über dem neuen das Ernste, das Folgenreiche zu übersehen, was daran hängt. Auch dem Wissen, dem Ansatz bestimmter Erkenntnisse, ist diese Neugier nichts weniger als förderlich, wenn sie auch immerhin dem Kinde zum Anschauen einer Menge von Gegenständen hilft, die einem minder Neugierigen entgehen. Das ist eben der sittliche Fehler an dieser Neugierde, daß die neue Erkenntnis nicht als Bereicherung des Geistes durch erweiterten Wahrheitsbesitz, sondern nur als neu, d. h. als bis jetzt ungewohnter und darum noch wirksamer Reiz empfunden wird; ist dieser nach wenigen Augenblicken vorbei, so hat der Stoff, der ihn hervorgebracht hatte, keinen Wert mehr, das Auge schaut nach etwas noch neuerem aus. Daher ist eben ein weiter Weg von der Neugierde zur Lernbegierde; das neugierige Kind ist darum noch nicht auch ein lernbegieriges. Jener Gefahr ist das nachdenkliche Kind nicht ausgesetzt; ein solches braucht darum nicht weniger neugierig zu sein, als dies in der Natur des Kindesalters liegt, aber bei ihm verdrängt nicht jeder nächste Eindruck wider den vorigen, es denkt vielmehr darüber nach und hat so einen wirklichen Gewinn von allem dem, was es neues sieht oder hört, während das andere, in welchem der Neugierde nicht dieses Gegengewicht gegeben ist, von allem, was ihm begegnet, schließlich nichts übrig hat, und darum jede Stunde, in welcher ihm nichts Neues aufstößt, als Langeweile empfindet. Jene, wenn wir so sagen dürfen, eindringlichere Art der Neugierde giebt sich namentlich darin zu erkennen, daß das Kind, wenn seine Vorstellungsthätigkeit durch irgend eine Erscheinung in Bewegung gesetzt ist, sich durch das, was sich ihm unmittelbar darbietet, was es sieht oder hört, nicht vollständig befriedigt fühlt; es sieht nur einen Teil des Gegenstandes und möchte nun auch die andere, noch verborgene Seite desselben kennen lernen, es sieht eine Maschine und möchte nun auch die Wirkung derselben beobachten; es hört eine Geschichte, aber es begehrt nun auch den weitern Verlauf derselben zu hören. Und damit ist die Neugier auf dem Wege, zur Wißbegierde zu werden; „so wird sich," sagt Beneke, Erz.- u. Unt.-L. I. S. 356, „die Neugier, d. h. das Aufstreben zur Fortführung oder Vollendung von unbedeutenderen Gruppen oder Reihen allmählich in Wißbegierde verwandeln, d. h. in das Aufstreben zur Erweiterung oder Vollendung bedeutenderer Vorstellungsganzen; so wird ein Faden angeknüpft, der, ohne abzureißen, ins Unendliche hin weiter gesponnen und die Grundlage eines reichen und künstlichen Gewebes werden kann." An diesem Punkte stellt sich jene Frageluft ein, womit uns ein lebhafter Knabe leicht ermüdet, zumal wenn er Fragen an uns stellt, die wir selber nicht zu beantworten wissen oder über die man ihm den richtigen Aufschluß nicht nach Basedows oder Wolkes Manier geben kann, weil es sich um Dinge handelt, die er noch gar nicht wissen soll, deren Beschreibung oder Erklärung seine Phantasie auf gefährliche Wege führen könnte. Ist es wirklich Wißbegierde, aus welcher die Fragen entspringen, so muß man sie beantworten, so weit man sie immer beantworten kann, und darf den kleinen Frager nicht ungeduldig abweisen. Ist aber das Fragen ein vorlautes, naseweises, oder giebt sich darin jene Eitelkeit zu erkennen, die sich im ewigen Fragen gefällt und die dann auf die Antworten kaum merkt, dann ist der Frager zur Ruhe zu verweisen, denn alsdann ist es nicht mehr die Wißbegierde, die ihn dazu treibt. Dergleichen Unterhaltung kann sich auch auf dem Gebiete des Scherzes bewegen, indem man eine Frage scheinbar treffend beantwortet und doch statt der Wahrheit nur einen Witz vorbringt. Damit ist freilich der Wißbegierde nicht wirklich gedient; ein nachdenkliches Kind wird zu weiteren Fragen veranlaßt, weil ihm doch Zweifel kommen, ob der angegebene Grund der wirkliche sein könne.

Lernbegierde endlich ist eine unter Zucht und Ordnung sich stellende Wißbegierde. Lernbegierig ist der Knabe, der nicht nach allem Möglichen und Unmöglichen fragt und alles, was irgend einen Reiz auf ihn ausübt, zusammenrafft, sondern der vorzugsweise dasjenige sich anzueignen und sich damit geistig immer mehr zu bereichern strebt, was er lernen soll. Darin liegt ein Zweifaches: erstens eine gewisse Einheit, ein Zusammen-

hang des Wissens statt einzelner Kenntnisse; zweitens aber, weil diese Einheit, dieser Zusammenhang natürlich nicht vom Knaben selber, gleichsam als leerer Rahmen aufgestellt werden kann, den er nun im Verlauf seines Lebens ausfüllen will, sondern auf Grund der gesamten Wissenschaft sich in Form von Lehrfächern, von allgemeinen und Berufswissenschaften darstellt und den schärfsten Ausdruck im Schulplan gefunden hat, so liegt in der Lernbegierde zugleich das Moment des Gehorsams, der Pflichttreue: lernbegierig ist der Knabe, der lernen will, was er lernen soll. Eben deshalb sind wißbegierige Kinder keineswegs immer auch lernbegierig; sie wollen manchmal alles Mögliche wissen, nur das nicht, was sie wissen sollen; z. B. die unregelmäßigen Verba sich einzuprägen, hat mancher wißbegierige Junge nicht das geringste eigene Verlangen. Wenn jedoch der Lernbegierige einstweilen auch solche Kenntnisse, die für die eigene Wißbegierde wenig oder keinen Reiz haben, sich dennoch richtig anzueignen bemüht ist, weil sie einmal zu dem gehören, was er lernen soll; wenn also dieses Lernen für ihn noch keinen im Gegenstand selber ruhenden, sachlichen Wert hat, sondern ihm nur dazu dienen muß, sich auf die Schulstunde gut vorzubereiten und eine fehlerfreie Arbeit zu liefern, also eigentlich nur den Lehrer zufrieden zu stellen: so würde der schließliche Ertrag für den ganzen Menschen, für seine Gesamtbildung doch ein zweifelhafter sein, wenn nicht allmählich die Freude an der Erkenntnis, also an der Wahrheit selber mit jenem Pflichtgefühl sich verbinden und so auch das Sollen zur höheren Stufe des freien Wollens erhoben würde. Hat der Schüler einmal kraft jener Pflichttreue die ersten Schwierigkeiten überwunden, ist ihm der Weg zu einem Gegenstand insoweit gebahnt und aufgeräumt, daß dieser frei auf seinen Geist wirken kann, erwacht in ihm das Gefühl für die Schönheit einer wolgebauten Periode, geht ihm ein Licht auf über die Logik, die sich in der anfangs so willkürlich aussehenden Sprachregel offenbart, lernt er die Sprache selber mit immer mehr Freiheit handhaben, oder kommt ihm zum Bewußtsein, daß die Geschichte nicht aus Zahlen und Namen nur besteht, die man nun einmal an der Schnur müsse hersagen können, wird sie ihm vielmehr lebendig, gewinnt er einen Einblick in die großen Zusammenhänge der Zeiten und Begebenheiten und eine persönliche Teilnahme für die großen Männer, die Träger der Geschichte: dann kommt erst die rechte Lernbegierde über ihn, dieselbe, die dem Manne der Wissenschaft sein Studium, also seine Lebensarbeit zum Lebensgenusse macht. Wahrheit ist die Braut, um die er wirbt, und die er deshalb nicht weniger glühend liebt, wenn er sich auch bis ans Ende auf allen Stufen wider sagen muß: Unser Wissen ist Stückwerk. Ist es die reine Liebe zur Wahrheit, die ihn bereit und begierig macht, immer noch zu lernen, also auch immer wider sich zurechtweisen zu lassen, und somit die Wahrheit anzunehmen, von welcher Seite sie sich auch darbieten mag, — im Gegensatz gegen den Dünkel und die Eitelkeit, die nur das an sich herankommen lassen, was ihre Farbe trägt oder in ihren Plan paßt: — so ist er auch gegen die beiden Abwege gesichert, die uns in den Figuren des Doktor Faust und des Famulus Wagner gezeichnet sind. Der letztere bekennt: „Zwar weiß ich viel, doch möcht' ich alles wissen", nur eben um das Bewußtsein zu haben, er sei ein höchst gelehrter Mann; das ist jenes encyklopädische Wissen, da man emsig sammelt und anhäuft, was sich bietet — und doch sind es, wie Faust sagt, statt der gesuchten Schätze nur Regenwürmer. Gegen diese alles mit Behagen verschlingende und am Ende doch den innern Menschen leer und dürftig lassende Lernbegierde hat Ziller (Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht, S. 307 f.) Richtiges gesagt. Es ist mir freilich keine Wahrheit und kein Gebiet der Wahrheit durch irgend ein göttliches oder menschliches Gesetz verschlossen, und es giebt ein allgemeines Wissen, das, obwol es in den verschiedensten Wissenschaften seine Heimat hat, doch jedem Gebildeten eignen soll. Aber wie diese allgemeine Bildung bis zu einem gewissen Punkte jedem Fachstudium vorausgehen muß, so kann sie hernach der selbständigen Arbeit des Mannes auf dem ihm durch Begabung und Beruf

angewiesenen Felde nur immer zur Seite gehen; muß er sich zu dieser seiner Lebensarbeit sammeln, weil nur dann eines Einzelnen Kraft ausreicht, um Tüchtiges zu leisten, so wird jenes nach allen Seiten gehende Lernen ihm vielmehr Erholung sein und nicht sowol auf methodischem Wege, als vielmehr bei Gelegenheit, aber durch gute Benützung derselben bewerkstelligt werden. Der Wissensdrang eines Faust aber, der zu der trostlosen Ansicht gelangt: „Ich sehe, daß wir nichts wissen können, das will mir schier das Herz verbrennen" — diese unersättliche Lernbegierde ist vielmehr eine leidenschaftliche Begehrlichkeit, die titanenhaft dagegen anstürmt, daß, was sie doch nicht ändern kann, der Mensch ein endliches Wesen und darum auch sein Wissen ein beschränktes ist. Um deswillen aber, daß „ins Innere der Natur kein geschaffener Geist dringt," daß uns die unsichtbare Welt verborgen ist und darum die letzten tiefsten Gründe und Quellen alles Seins unzugänglich und unfaßbar sind, um deswillen auch die uns zugängliche Wahrheit gering zu achten, das ist das verräterische Zeichen, daß es nicht die Wahrheit selber ist, die man sucht und liebt, sondern nur das stolze Bewußtsein ihres Besitzes; es ist eine Art von Habsucht, da man, je mehr man besitzt, um so ungenügsamer wird. An diesem Punkte kommt dagegen dasjenige Wissen zu seinem vollen Recht und Wert, das sich auf Glauben im Sinne des Christentums stützt; indem ich Gottes im Glauben gewiß bin auf Grund seiner Selbstoffenbarung, ist mir bereits der Blick in den Mittelpunkt aller Dinge gegeben, auch wenn ich weder die ganze Peripherie überschaue noch alle Radien entdecke, die jeden Punkt mit dem Centrum verbinden. Und so liegt in der Glaubenserkenntnis beides, einerseits der Antrieb, alles einzelne Wissen mehr und mehr in Zusammenhang zu bringen, es zur Einheit zu erheben, d. h. ebensowol jene Peripherie als die Radien immer vollständiger zu ziehen, andererseits auch der Grund der Beruhigung (mit Martensens Ethik zu sprechen: das Quietiv), daß, wenn mir auch stets noch zahlreiche Lücken übrig bleiben, ich doch weiß: sie sind an sich nicht vorhanden; und wie in Gott diese Einheit aller Dinge wahr und lebendig vorhanden ist, so freut sich der Christ der Hoffnung auf ein Schauen Gottes, auf ein Erkennen, „gleich wie ich erkennet bin" (1. Kor. 13, 12). So ist es in der That das Christentum, welches die rechte, gesunde Lernbegierde einflößt und nährt; es ist weit entfernt, den Wissenstrieb zu lähmen, es macht niemanden träge und denkfaul, wie das jesuitische Princip der „Opferung des Intellekts," d. h. der blinden Unterwerfung unter eine äußere Macht; es setzt der Lernbegierde keine gewaltsame, äußerliche Schranke — wir sollen ja „begreifen lernen, welches da sei die Breite und die Länge und die Tiefe und die Höhe" (Eph. 3, 18); aber es erhält sie bescheiden und macht sie beglückend, da sich auf jeder Stufe „die Liebe der Wahrheit freut". (1. Kor. 13, 6.)

Die pädagogischen und didaktischen Folgerungen aus Obigem ergeben sich von selbst, daher wir sie hier nicht zu entwickeln brauchen; es wird einleuchten daß damit nicht eine falsche, vorzeitige und äußerliche Konzentration (s. die Artikel in Band I) befürwortet ist. Wird im Kinde nur einstweilen der rechte feste Grund der Gesinnung gelegt, so weiß seiner Zeit der ausgereifte, männliche Geist die verschiedenen Kenntnisse selber um jenen Mittelpunkt, das Leben in Gott, zu sammeln und diesem einzufügen.

Palmer †.

Witz. In der älteren Sprache, wie in unserer Bibelübersetzung hat das Wort die sittlich-intellektuelle Bedeutung von Verstand, Vorsicht, Klugheit, Weisheit und steht im Gegensatz zu Albernheit, Thorheit, Narrheit. Vgl. Jesaias Kap. 44, 19; Spr. Sal. Kap. 8, 5. 12; Kap. 12, 16. 23; Kap. 14, 15. 18. Nur in dem Ausdruck „gewitzigt" klingt uns noch der frühere Sinn nach, soferne damit ein Kluggewordensein durch Schaden, also ein praktisches Verhalten auf Grund von Lebenserfahrungen gemeint wird. Neuerer Zeit und nachdem durch englische Schriftsteller des vorigen Jahrhunderts (z. B. Yoriks empfindsame Reisen u. a.) die Ader dazu

geöffnet ist, gehört das, was man mit „Witz“ bezeichnet, in das Gebiet der geselligen Unterhaltung und hat also das Wort an Gewicht und Ernst verloren.

Seiner Erscheinung nach ist der Witz zwar eine Verstandesäußerung und auf den Verstand wirkend, jedoch seine Herkunft ist nicht in den Gebieten der willkürlichen Überlegung zu suchen, man kann ihn nicht machen, sondern er macht sich selbst, ist gleichsam ein Einfall aus dem Reich der unbewußten Geistesbewegung in das besonnene Denken, ein Blitz aus dunklem Hintergrund; daher auch durch ihn wol eine rasche Helle über die Gegenstände ausgegossen wird, aber diese wirkt mehr blendend als beleuchtend. Es pflegt der Witz unwillkürlich Gegensätze zu verbinden, Ähnlichkeiten aufzudecken, wodurch Verschiedenes einander nahe gebracht wird, — Jean Paul nennt ihn einmal den verkleideten Priester, der ungleiche Paare kopuliere — und Mittelglieder zu überspringen; ebendarum bringt er bei dem Hörer ein augenblickliches Erschrecken und Stutzen des Verstandes hervor, welches sich sofort bei vorhandenem raschem Sammlungsvermögen in Heiterkeit auflöst, und in diesem Falle dient der Witz als eine Würze der Geselligkeit; andernfalls aber und wo er auf solche trifft, die sich in ihn nicht finden können, wird er als eine Verletzung empfunden, selbst wenn sie persönlich nicht davon getroffen werden.

Sind diese Bemerkungen richtig, so müssen sich aus ihnen auch pädagogische Regeln ableiten lassen, welche dem Verhalten des Erziehers gegenüber von dem Zögling gelten. Dabei fragt sich zuerst, ob und inwieweit der erstere im Umgang mit Kindern und jungen Leuten den Einfällen des Witzes Raum lassen dürfe. Und hier ist vor allem anderen zu beachten, daß eben das Unwillkürliche und Blitzartige an solchen Einfällen die Gefahr in sich trägt, auch Ungeeignetes mit hervorschießen zu lassen; mag daher ein Witzwort schon auf der Zunge liegen, so soll es noch unterwegs bis zu den Lippen darauf untersucht werden, ob es auch fromme und sich zieme; und zwar ob es sich zieme für den Mann unter Kindern, unter Jünglingen und Jungfrauen, und ob es diesen fromme. Erregt ein solches Wort mehr als eine bloße Erheiterung, wirkt es auf den Lachreiz, so ist dem Ansehen des Lehrers Abbruch gethan und unversehens sind die Schranken der Zucht übersprungen. Sich gehen lassen auf der einen Seite zieht Ungebundenheit auf der anderen nach sich. Wir reden natürlich hier nicht von solchen Einfällen, die an das Leichtfertige streifen und von unreinen Gemütern verstanden werden, auch das nur Komische verträgt sich nicht mit der pädagogischen gravitas, ohne welche kein Regiment in der Schule bestehen kann. Vollends unerlaubt sind solche Witze, welche auf Kosten der Schwachen gemacht werden. An und für sich soll der Witz nie ungutmütig sein, wie denn einem solchen schon das wesentliche Merkmal des Unwillkürlichen fehlt, weil eine Absicht aus demselben hervorleuchtet. Aber auch wo es ohne schlimme Absicht geschieht, wo vielmehr mit dem Spötteln und Witzeln irgend eine natürliche Unbeholfenheit, Schüchternheit u. dergl. getroffen wird, da fühlt sich der Zögling verletzt, verliert den Mut und überdem setzen hernach die Genossen gern in gröberer Weise gegen den Unglücklichen fort, was etwa der Lehrer mit feineren, stichelnden Worten gethan hatte. Ganz und gar verwerflich ist aber der Witz des Erziehers über wirkliche Verfehlungen eines Zöglings, denn die Gegenwirkung wider solche, die Bekämpfung der Erscheinungen der Sünde muß ihre Waffen in einem ganz anderen Zeughaus suchen, als in demjenigen, woraus sich gehen lassenden Verstand seine Spielzeuge zufallen.

Wir haben den Witz in das Gebiet der geselligen Unterhaltung verwiesen; daraus folgt, daß er nur an solche Orte gehört, wo die Bedingungen der Geselligkeit vorhanden sind, und daß er nur in dem Maße zulässig ist, als es die Umgangsregeln überhaupt gestatten. Am natürlichsten tritt er in solche Kreise, wo gleich und gleich sich gesellt hat; hier kommt Amts- und Alterswürde nicht in Frage, man vergiebt sich nichts, indem man Heiterkeit erweckt, und verletzt weniger, weil dem etwa stechenden Wort jener Zusatz von Schärfe fehlt, der in dem Getroffenen durch das

Gefühl der Unterordnung erweckt wird. Doch hat das Gleich und Gleich auch wider seine Gefahren: man wird gerne gar zu ungebunden, läßt sich gehen und sprudelt unbedacht hervor, was einem in den Mund kommt und leicht verirren sich hier die Witze nach einer Seite hin, welche durch das Gefühl der Scham vielmehr sollte unzugänglich gemacht sein. Dann dienen sie nimmer der Erheiterung; anstatt der wolthätigen Erregung eines in Unschuld fröhlichen Lachens bricht ein rohes Gelächter aus, und bald wälzt sich die Unterhaltung im Schlamm der Gemeinheit. Sind aber Ungleiche beisammen und ist die Gesellschaft gemischt, so bleibt dem Wetterleuchten des Witzes ein desto kleinerer Spielraum übrig. Abgesehen vom Schicklichen ist das weibliche Geschlecht in der Regel weniger empfänglich für solches Verstandsspiel als das männliche; im Zusammensein von sogenannten Gebildeten und Ungebildeten sehen sich die letzteren leicht als „gehänselt" an und fühlen sich verletzt, wenn sie ein und das andere zum Scherz gesagte Wort nicht sogleich fassen, und wenn die Bauern unter sich auch wol Derbes vertragen, so wollen sie doch nicht, daß die „Herren" in einen ähnlichen Ton verfallen, haben auch Verdacht, man mache sich über sie lustig, wenn sie jemand zum Lachen bringt. Bemerkenswert, wie wenig Anklang Hebels heitere Scherze bei demselben Volksstamm finden, in dessen eigener Mundart sie reden, und wie solche Abschnitte in Lesebüchern für die Volksschule, die den Gebildeten wegen ihrer harmlosen Scherze wol gefallen, gerade dem einfachen Volksgeschmack gar nicht munden. Das Volk will sich gehoben fühlen, wenn man zu ihm spricht, und hat keinen Dank für eine solche Herablassung, die nicht zugleich Erhebung wirkt. Also der Höherstehende, es sei an Alter, Rang oder Bildung hat sich wol zu hüten, wenn in ihm die witzige Ader gerne anspringt, und umgekehrt vergiebt sich auch der Geringere, wenn er vor Höheren sich dazu hergiebt, die Kosten der Unterhaltung zu tragen durch Erregung von Lachen. Vor alters hat man sich zu diesem Zweck eigene Leute gehalten, die sogar durch künstliche Mittel dazu vorbereitet und eigentlich abgerichtet wurden, die Gesellschaft mit ihren Späßen zu ergötzen; es gehörte zur Diät oder vielmehr zur Vorbeugung gegen die Folgen einer Verfehlung wider die Regeln der Diätetik durch Schmäuse und Völlerei, daß der Hofnarr des Fürsten, oder eines reichen Kaufherrn Leibnarr während der Pausen der langen Mahlzeit die Gäste zum erschütternden Lachen zu bringen hatte. Wol besaßen diese Menschen zugleich das Vorrecht, ihren Herren manchmal Wahrheiten zu sagen, die sonst niemand ihnen zu sagen gewagt hätte; deren Witz war dann allerdings zuweilen die in Narrentracht verkleidete Weisheit, aber an und für sich war es doch eine Versündigung an der Menschenwürde, das Spaßmachen als Lebensberuf treiben zu müssen; und so ist's auch nicht würdig, wenn jetzt einer sich freiwillig dazu gebrauchen läßt, in seiner Gesellschaft nach der Weise jener gewerbsmäßigen Narren Dienste zu leisten, so daß alle darauf im voraus spannen, er bringe etwas mit, was ihnen Lachen erregt und ihn zum Preisgeben aufstacheln. Künstlichkeit, Gezwungenheit und Absichtlichkeit ist ohnedies des Witzes Tod, und unter Gebildeten schickt sich nur eben das Ungefähr der die Heiterkeit erregenden Einfälle, wie sie harmlos und gutmütig in den Stunden der geselligen Erholung kommen und gelingen.

Man sieht, daß schon in geselliger Hinsicht es um den Witz eine Sache ist, die immerhin der Regelung durch diejenige sittlich-intellektuelle Verfassung des Geistes und Herzens bedarf, welche in der Bibelsprache mit dem Worte „Witz" bezeichnet wird, nämlich durch Vorsicht, Klugheit, Weisheit, sonst verfallen die zu solchen Einfällen Geneigten ins Aberwitzige, Alberne und Thörichte und Scherz wird zu Schimpf. Daher je rascher und reichlicher die witzige Ader fließt, um so mehr waffne man sich mit dem: „Ich habe mir vorgesetzt, ich will mich hüten, daß ich nicht sündige mit meiner Zunge" (Ps. 39, 1).

Was nun aber fürs andere von der Behandlung der Zöglinge in Absicht auf ihre eigenen Erzeugnisse von Witz zu sagen ist, das ergiebt sich von selbst aus dem

Bisherigen. Das an sich regellose und keineswegs gefahrlose Thun des Verstandes in dem Gebiet der Einfälle fordert den Erzieher zum Aufmerken, Lenken und unter Umständen auch zum Bekämpfen und Heilen auf. Vor allem ist es daher als eine pädagogische Verirrung Jean Pauls zu bezeichnen, wenn er nach seiner Levana die Zöglinge zur Hervorbringung witziger Gedanken angeleitet, sogar um dazu aufzumuntern, dieselben gebucht und eine Sammlung daraus angelegt hat. Davon abgesehen, daß es ein innerer Widerspruch ist, herauszulocken, was seiner Natur nach nur unwillkürlich zu entstehen scheint, und daß solche Gedankenblitze keines äußeren Anreizes bedürfen, um hervorzuspringen, so erscheint es als eine Beförderung der Frühreife und Nährung des Fürwitzes, als Verletzung der kindlichen Unbefangenheit, wenn auf derlei Verstandesblendwerk hingewirkt wird. Im Gegenteil ist es die Aufgabe des Erziehers, mäßigend einzuschreiten, wo sich Anlage und Neigung zum Witz frühzeitig eingestellt hat. Denn nicht nur kann derselbe nach dem oben Bemerkten zu einer Untugend im geselligen Leben werden, sondern namentlich auch dem gründlichen Lernen und Streben zum Nachteil gereichen. Der Witz bedarf keiner geistigen Anstrengung, er erzeugt sich ohne Zuthun dessen, dem er kommt; gerade mit seinen Gedankensprüngen spottet er des geordneten, tieferen Nachdenkens, durch den Beifall, den er findet, bringt er seinem Urheber eine mühelos erworbene Selbstbefriedigung und erweckt den Schein und die Einbildung von Genialität. Das alles ist der frühen Jugend keineswegs förderlich, mit solchem vorzeitigen Funkensprühen wird inneres Leuchten und Wärmen eher vergeudet als gemehrt. So wenig nun ein pedantisches Wehren und Niederdrücken helfen kann, so ist doch dagegen einzuschreiten, wenn das Witzemachen bei dem einen und anderen gewohnheitsmäßig und zum geselligen Gewerbe werden will. Die Jugend darf auch nach dieser Seite hin Luft für ihre natürliche Heiterkeit haben, nur soll dabei die gerade hier so schnell übersprungene Schranke der Wolanständigkeit gewahrt und soll zugleich der einzelne dagegen behütet werden, entweder als gutmütiger Spaßmacher unter den Genossen dienend den eigenen Wert einzubüßen, oder seine Lichter in verletzender Weise über Schwache leuchten zu lassen und auf Kosten derselben zu glänzen. Nicht zu übersehen ist auch, daß der ungezügelte Witz in Schelmenstücken praktisch zu werden sucht, wobei sodann der von der Verstandesseite betrachtet vielleicht gute in der That zu einem moralisch schlechten Witze wird.

Haben wir bis daher unsern Gegenstand vorwiegend pathologisch ins Auge gefaßt, so darf zum Schlusse doch nicht vergessen werden, daß es auch harmlose und zur anständigen Erholung dienende Übungen des Verstandes im Überspringen von Gräben und Hindernissen giebt, das sind z. B. gute Rätsel, in deren Erfindung und Lösung der Witz sich ergehen kann und wobei sich beides vereinigt: der unwillkürliche Einfall und das Sichbesinnen. Auch unser Zahlensystem bietet Gelegenheit zu solchen Turnübungen des Verstandes; man denke nur z. B. an die Erscheinungen des Neuners, die auf den ersten Anblick rätselhaft sich unschwer zur Erklärung stellen. Von dieser Seite betrachtet lassen sich die Anläufe des Witzes rechtfertigen als Übergänge aus dem leichten Denken in das ernstere Sinnen. **A. Hauber †.**

Wörterbuch. Nicht die letzte unter den Fragen, welche das Leben des Schulmanns bewegen, ist die: welcher Art sollen die Wörterbücher sein, welche die Schule sich wünschen muß, und welche unter den vorhandenen sollen dem Schüler empfohlen werden? Denn in dieser Encyklopädie kann es sich nicht um die großen Thesauren oder auch die ausführlichen Handwörterbücher handeln, welche durch ihren Umfang fast noch mehr als durch ihren Preis vom Gebrauch des Schülers ausgeschlossen sind, sondern um die kleinen handlichen Werke, welche den Schülern die erforderliche Hilfe zum Verständnis der Schulschriftsteller liefern.

Naturgemäß zerfällt die Untersuchung in zwei Teile, indem wir zuerst die Wörter-

bücher betrachten, welche der Schüler beim Lesen der fremden Klassiker braucht, und dann die, welche ihm bei den Schreibübungen dienen sollen. Was die ersteren betrifft, so fragen wir zuerst nach dem aufzunehmenden Wortschatz, dann nach der Anordnung des Ganzen und endlich nach der der einzelnen Artikel.

In betreff des aufzunehmenden Wortschatzes hat man in früheren Zeiten kaum einen Unterschied zwischen den großen Thesauren*) und den kleinen Wörter-

*) In einer Anmerkung geben wir einiges Geschichtliche über die ältere Lexikographie soweit die Schätze der alten reichsstädtischen, jetzt dem Gymnasium gehörigen, Bibliothek von Heilbronn uns Anschauung und Urteil möglich gemacht. Den Reigen eröffnet das lateinische Wörterbuch des Calepinus (geb. 1435, † 1511), von seinen Ordensbrüdern, den Augustiner-Eremiten in Bergamo, 1519 nach seinem Tode aus seiner Handschrift herausgegeben. Ihm folgte 1532 der lateinische Thesaurus des Robert Stephanus. Dann des Nizolius († 1540) sehr wertvoller Apparatus latinae locutionis ex Ciceronis libris collectus, seit 1535 in vielen Ausgaben und Bearbeitungen erschienen. Im 16. Jahrhundert folgten noch mehrere lateinische Thesauren, wie der des Philippus Thingius, Lyon 1573, und des Faber Soranus Thesaurus eruditionis scholasticae, Leipzig 1587. Eine Umarbeitung von Robert Stephanus ist J. M. Gesners immer noch schätzenswerter Thesaurus, Leipzig 1749; dagegen wollte Forcellini († 1768) ursprünglich den Calepinus vervollständigen, bis er merkte, daß es leichter sei, ein eigenes Werk zu schaffen, an dem er nun 1718—55 arbeitete; aber erst nach seinem Tode erschien sein Thesaurus, Padua 1771; in unserem Jahrhundert wurde er durch Furlanetto neu bearbeitet und fast gleichzeitig von mehreren sächsischen Gelehrten mit preußisch-russischen Subsidien. Zwei neue Bearbeitungen erscheinen gegenwärtig in Italien. Neuerdings hat man den richtigen Weg erkannt und eingeschlagen, daß nämlich der Schöpfung eines allgemeinen lateinischen Thesaurus die lexikalische Durchforschung der einzelnen Schriftsteller, daneben des archaistischen Sprachdenkmales und der Inschriften vorausgehen müsse; in dieser Richtung bewegen sich u. a. die von Wölflin geleiteten Arbeiten. — An der Spitze der griechischen Lexikographie steht der Thesaurus des Heinrich Stephanus von 1572, mit seiner neuen Bearbeitung in der Pariser Ausgabe. Ihm folgte schon 1577 das *Λεξικὸν Ἑλληνορωμαϊκόν*, hoc est dictionarium graecolatinum, nunc hoc anno ex variis authoribus, commentariis, thesauris et accessionibus locupletatum, illustratum et emendatum per Budaeum, Tusanum, Gesnerum, Junium, Constantinum, Hartungum, Hopperum, Xylandrum, Basileae.

Doch giengen auch die Schüler nicht ganz leer aus. Schon Joannes Cocleus sah sich genötigt, seiner lateinisch geschriebenen lateinischen Grammatik (Nürnberg 1515) ein alphabetisch geordnetes lateinisch-deutsches Wörterbuch von 198 Seiten als Anhang beizugeben, das sich nicht auf die bloße Übersetzung beschränkt, sondern noch eine Menge Phrasen und Citate aus den verschiedensten lateinischen Autoren bis auf die christlichen herab giebt. Robert Stephanus ließ seinem lateinischen Thesaurus einen lateinisch-französischen Auszug auf dem Fuße folgen, den der Verfasser leider nicht zu Gesicht bekommen konnte, und dieser bildet die Grundlage des Dictionarium latino-germanicum von Cholinus und Frisius, Zürich 1541, womit sie ein Werk liefern wollten, das nicht bloß der Jugend genügen, sondern auch dem minder Bemittelten für sein ganzes Leben ausreichen sollte. Ein deutsch-lateinisch-griechisches Wörterbuch lieferte Heinrich Decimator, Leipzig 1582, das zugleich durch seinen großen Reichtum an poetischen Beiwörtern und Wendungen die Stelle eines Gradus ad Parnassum vertritt.

Ganz anderer Art, aber von eigentümlichem Verdienst sind nach Materien geordnete Wörtersammlungen, wie der Nomenclator des Hadrianus Junius, Antwerpen 1576, Omnium rerum propria nomina variis linguis explicata indicans. Hier ist das Latein zugrunde gelegt und in 6 Sprachen (deutsch, holländisch, französisch, italienisch, spanisch, englisch) übersetzt. Das erste Kapitel hat die Überschrift de libraria et librorum materia, das zweite de homine et partibus humani corporis, das dritte de animalibus quadrupedibus u. s. w. Eine Übersicht der Materien ist nicht vorhanden, dafür ein ausführlicher lateinischer Index. Gleicher Art ist der Nomenclator trilinguis graeco-latino-germanicus des Nicodemus Frischlin, Frankfurt 1586, in 177 Kapitel geordnet. Eine vorgedruckte Übersicht der Kapitel erspart den Index. Frischlin beginnt mit Gott und den Engeln, läßt den Himmel und die Gestirne, die Natur, Ort, Zeit, Elemente folgen, geht später auf den Menschen über und schließt mit Testament, Tod und Begräbnis. Beide Sammlungen enthalten nur Substantiva, aber die Zusammenstellung des Verwandten hat für ein gewisses Alter der Schüler entschieden etwas Zweckmäßiges.

Im vorigen Jahrhundert scheint das lateinisch-deutsche und deutsch-lateinische Wörterbuch von Erykus Weißmann ganz besondere Verbreitung genossen zu haben, das zwischen 1758 und 1775 zwölf Auflagen erlebte. Dann aber folgten die vier Wörterbücher von Imm. Scheller

büchern gemacht. Sieht man von den Glossen und ähnlichen Raritäten ab, so waren die Schulwörterbücher lediglich Auszüge aus den großen Werken, Auszüge, welche am Ende, namentlich in den Werken, die nach dem Muster der Taschenwörterbücher der modernen Sprachen gefertigt sind*), fast nichts mehr enthielten als je ein Wort der fremden Sprache und eines der eigenen; Schulwörterbücher konnte man diese Auszüge bloß deswegen heißen, weil sie durch ihren billigen Preis auch den Ärmeren zugänglich waren. Dagegen mußte jedem, der irgend die Mittel dazu besaß oder der seine Studien weiter treiben wollte, aufs dringendste empfohlen werden, ein größeres Wörterbuch sich anzuschaffen. Es war daher ein wirklich neuer und fruchtbarer Gedanke, eigentliche Schulwörterbücher dadurch zu schaffen, daß man nach einem festen Plan den Kreis der zu berücksichtigenden Schriftsteller einschränkte, infolge davon eine Masse von Wörtern und Bedeutungen ausschied und dafür die geringere Zahl von Autoren desto sorgfältiger und ausgiebiger ausbeutete. Im Lateinischen ist hier Ingerslev vorangegangen mit seinem Schulwörterbuch (erste Auflage 1852, zweite 1859, dritte zweiter Abdruck 1870). Er wollte den vollständigen Sprachgebrauch von Cicero, Sallust, Nepos, Cäsar, Livius, Tacitus, Horaz, Virgil, Ovid „mit Beachtung und teilweiser Erklärung jeder wirklich schwierigen oder beachtenswerten Stelle" geben und ein Buch liefern, das für die wirklichen Bedürfnisse der Schüler in allen Klassen vollkommen ausreiche. Daneben mußte er natürlich auch die bei Cicero so häufigen Reste aus älteren Dichtern berücksichtigen, wie auch abgesehen davon aus Plautus und Terenz manches aufgenommen ist. Für das Synonymische suchte er durch bündige Angabe der Bedeutung und Verweisung von einem Synonymum auf das andere zu sorgen. Für die gut klassischen Ausdrücke aus den genannten fünf Prosaikern giebt er keine Belegstellen, die jüngeren Prosaiker deutet er durch Spaet., die älteren durch

(† 1803), von 1780 an; nach seinem Tode besorgten Lünemann (Grotefend), Billerbeck und endlich Georges die neuen Auflagen, durch welche das ursprüngliche Werk dergestalt verändert worden ist, daß Georges mit Recht schließlich auch Schellers Namen vom Titel hat verschwinden lassen. Während der kleine Scheller ursprünglich ein Schulwörterbuch war, ist der aus ihm hervorgegangene Georges (6. Auflage 1869, wäre nach der alten Zählung die 13. Auflage von Scheller) von einem Umfang und einer Reichhaltigkeit des Inhalts, welche über die Bedürfnisse der Schule weit hinausgehen.

Im Griechischen ist weit weniger geschehen: von des H. Stephanus Thesaurus machte Scapula heimlich einen Auszug, durch welchen er jenen nicht bloß um die Früchte seines Fleißes betrogen, sondern geradezu ruiniert hat. Aus diesem Scapula setzte Benjamin Hederich sein Lexicon manuale zusammen (Leipzig 1722), das nachher durch Ernesti widerholt aufgelegt wurde, bis J. G. Schneider († 1822) auf Grundlage dieses Ernesti-Hederich sein griechisches Wörterbuch (erste Auflage 1797, dritte 1819) verfaßte. Von Stephanus an, klagt Passow nicht mit Unrecht, sei in der griechischen Lexikographie ein steter Rückschritt gewesen, bis mit Schneider eine Umkehr eintrat, die durch Passows Fortbau auf Schneider und Umarbeitung seines Wörterbuchs (erste von Passow besorgte Ausgabe Schneiders 1819, fünfte 1841—1857) zu einem fröhlichen und sicheren Fortschritt wurde, weil Passow sich zuerst darüber klar geworden ist, was der Lexikograph zu leisten und wie er es anzufangen habe, um dem hochgesteckten Ziele allmählich näher zu kommen. Dagegen zeigen Riemers Wörterbücher (erste Auflage 1802, vierte 1824) keinen Fortschritt. Pape (erste Auflage 1842, zweite 1849 f.) hat mit Hilfe von Sonderwörterbüchern den attischen Sprachgebrauch ungleich besser ausgebeutet als seine Vorgänger, und namentlich durch die große Menge der angeführten Stellen die Möglichkeit geboten, sich genauer zu unterrichten, wo ihm das Wörterbuch nicht genügen will. Aber ein eigentliches Fortbauen auf Passows Grundlage durch die lexikalische Durcharbeitung eines noch nicht völlig ausgebeuteten Kreises von Schriftstellern (etwa die Anthologie ausgenommen) ist doch bei ihm nicht zu finden. Dagegen ist sein Gedanke, die Eigennamen in einem besonderen Band zusammenzustellen, ungeachtet zahlreicher Irrtümer in der ersten Ausführung, ein sehr glücklicher. Im Lateinischen ist ihm Mühlmann vorausgegangen, der seinem Handwörterbuch der lateinischen Sprache (Würzburg 1843—45) ein Verzeichnis der geographischen, mythologischen und geschichtlichen Namen hat folgen lassen.

*) Beispielsweise nennen wir: Schmidt, griechisch-deutsches Handwörterbuch, Leipzig 1826, zweite Stereotypausgabe, neuer Abdruck 1867.

Vorclass. oder Nennung des Namens, die Dichter durch Poet., Plautus und Terenz durch Com. an. Einmal vorkommende Wörter und Verbindungen sind durch Sternchen, Fremdwörter durch Kreuze bezeichnet. Das Material des Buches gründet sich im wesentlichen auf das Handwörterbuch von Georges, das Synonymische auf Döderlein. Ihm folgte 1864 Georges mit seinem Kleinen lateinisch-deutschen Handwörterbuch (zweite Auflage 1869): er ist um ein Namhaftes ausführlicher und umfaßt einen noch größeren Kreis von Schriftstellern, nämlich sämtliche Historiker bis Eutrop außer den Scriptores hist. Aug., beide Seneca, Quintilian, Plinius d. J.; dazu noch außer den drei Dichtern bei Ingerslev auch Terenz, Catull, Lucrez, Tibull, Properz, Phädrus; endlich hat er noch zum Zweck der Komposition Wörter, Bedeutungen und Redensarten aus Plautus, Varro de l. l., script. rei rust., Vitruv, Plinius maj. und Celsus aufgenommen. Die Autoren sind überall genannt, und da er sein eigenes Handwörterbuch zu Grund legen konnte, so stand er seiner Quelle unbefangener gegenüber als Ingerslev. Auf dem Gebiet des Griechischen haben fast gleichzeitig Benseler (erste Auflage 1859, vierte nach seinem Tode von dem Unterzeichneten besorgt 1872) und Schenkl (1860, widerholt 1863 u. f. f.) ähnliche Wege eingeschlagen. Der eigentümliche Grundgedanke Benselers ist die Scheidung der berücksichtigten Autoren und Werke in zwei Klassen, so daß die wichtigsten und gelesensten in die erste Klasse, die übrigen in die zweite kommen. Vollständig sind in erster Klasse behandelt Homer, Sophokles, Herodot, Thukydides; nur teilweise Aeschylus (Ag.), Euripides (Med., Iph. T., Bacch.), Plato (9 Dialoge), Xenophon (Cyrop., Anab., Mem.), Isokrates (3 Reden), Demosthenes (9 Reden), Lysias (11 Reden), Plutarch (14 Biographieen), Arrian (Anab.), Lukian (Götter-, Totengespräche und noch 3 Stücke). Zu diesen kommen in zweiter Klasse die übrigen Stücke von Aeschylus und Euripides, Xen. Hell., 9 weitere platonische Dialoge, 10 Reden von Demosthenes, 20 Biographieen von Plutarch, 5 Stücke von Lukian, die Bukoliker und das Neue Testament. Für die zweite Klasse will das Buch nur den Wortvorrat geben, für die erste macht es sich Vollständigkeit in der Angabe der Wortverbindungen und Berücksichtigung der schwierigen Stellen zur Pflicht, wo der Schüler eine Hilfe braucht; d. h. für die erste Klasse will das Wörterbuch so reich und vollständig sein als die großen Handwörterbücher und dieses Versprechen erfüllt es auch im allgemeinen, wie denn z. B. gar manches darin steht, was man sogar im Pariser Thesaurus vergeblich sucht. Schenkl berücksichtigt einen noch größeren Kreis von Schriftstellern und Werken, indem er außer Homer, Herodot, Thukydides, den Tragikern und dem Neuen Testament fast den ganzen Plato, Isokrates, Demosthenes und alle Biographieen des Plutarch verwertet (dagegen fehlen Arrian und die Bukoliker). Im Umfang nur wenig größer als Benseler, ist er für dessen erste Klasse ärmer, für die zweite aber reicher.

In diesen Schulwörterbüchern nun, den lateinischen wie den griechischen, ist ein solcher Wortvorrat geboten, daß sie auch noch über die Schule hinaus vielfach ausreichen und das absichtlich Übergangene nicht sonderlich vermißt werden dürfte. Bei einem Teil des Übergangenen darf man sich geradezu Glück wünschen, daß es wegbleiben konnte: wir meinen die vielen obscönen Worte und Bedeutungen, welche die Handwörterbücher nicht umgehen können. Das schöne maxima debetur puero reverentia gilt doch gewiß auch hier*). Vergesse man auch nicht, daß die besten Schrift-

*) Das Dictionarium latino-germanicum der Schweizer Petrus Cholinus und Joannes Frisius, Zürich 1541 (eine deutsche Bearbeitung des lateinisch-französischen Auszugs, den Robert Stephanus aus seinem Thesaurus gemacht), sagt in dieser Beziehung: sie hätten alles aufgenommen praeter palam barbara et mendosa quaedam, nec non spurca, quae ignorari quam sciri praestat. Und so fehlt denn bei ihnen, trotz Horaz, z. B. die ganze garstige Familie futuo.

steller auch das Beste vom Sprachschatz zu enthalten pflegen. Wir glauben das Gefühl von Befriedigung vollkommen zu verstehen, mit welchem Georges in jeder neuen Auflage seines Handwörterbuchs Dutzende von neu hinzugekommenen Artikeln aufzählt; betrachtet man sie aber etwas genauer, so zeigt sich die Bereicherung schließlich doch als unerheblich.

Zum Sprachschatz des Schulwörterbuchs gehören auch die geographischen, mythologischen und geschichtlichen Eigennamen, letztere aber nur, wenn das Wörterbuch dem Schüler mehr sagen kann, als er in der Stelle selbst findet. Größere Ausführlichkeit im Geschichtlichen und namentlich im Mythologischen (wie bei Benseler) ist eigentlich nicht Sache des Wörterbuchs; sie entschuldigt sich aber durch die Rücksicht auf das praktische Bedürfnis, sofern sie dem Schüler ein mythologisches Handbuch ersetzt. Dann lasse man aber die Namen im alphabetischen Zusammenhang (der ohnehin zum Verständnis derer, die der Schüler deuten kann, beiträgt) und verweise sie nicht in einen Anhang, wie Ameis und Mühlmann in der vierten Auflage des Rostschen Wörterbuchs zum Schul- und Handgebrauch gethan, mit der Erklärung freilich, daß sie dieselben lieber übergangen hätten*).

Soll ferner in der Anordnung des Ganzen die alphabetische Ordnung maßgebend sein, wie es gegenwärtig allgemein der Fall ist, oder die nach Stämmen, wie viele der alten Thesauren eingerichtet waren, z. B. der griechische des Heinrich Stephanus? oder soll etwa ein Mittelweg eingeschlagen werden, wie ihn die lateinischen Thesauren des Ph. Thingius (Lyon 1573) und Gesner (Leipzig 1749) gewählt haben, daß zwar die einfachen Verba von ihren Zusammensetzungen mit Präpositionen getrennt, aber die von ihnen abgeleiteten Wörter unter den Primitiven aufgeführt werden? Daß die alphabetische Anordnung wenig wissenschaftlich sei, ist richtig; aber es gilt hier, sich klar zu werden, was an ihre Stelle zu setzen sei. Die eben besprochene Trennung der zusammengesetzten Verba von den einfachen ist auch nicht wissenschaftlich; jene müßten also unter diesen untergebracht werden. Mithin hätte man zunächst unter den primitiven Verben die von ihnen abgeleiteten Nomina und Verba aufzuführen, dann ihre Komposita je mit ihren Ableitungen. Aber jetzt sind noch die übrigen Zusammensetzungen unterzubringen, und diese gehören wissenschaftlich nicht unter den ersten Teil der Zusammensetzung, sondern unter den zweiten, weil dies der bestimmende ist. So wären also *ἀθάνατος*, *ἀνέφελος*, *εὐτειχής*, *δυσμενής*, unter *θάνατος*, *νεφέλη*, *τεῖχος*, *μένος* und z. B. die Unmasse der Adjektive auf — *ειδής* oder — *ώδης* unter *εἶδος* aufzuführen. Aber in welcher Form soll nun das Stammverbum auftreten? Offenbar nicht in der zufälligen Gestalt der 1. sing. praes. indic., wo uns schon die Defectiva, welche kein Präsens haben, in Verlegenheit setzen. Also in der Stammform. Das geht ganz gut bei *ἈΓ*, *MEN* und dgl., auch *ΓΝΟ*, *ΣΤΑ*, *ΘΕ* für *γιγνώσκω*, *ἵστημι*, *τίθημι* machen noch keine Schwierigkeit. Auch bei *ἀγείρω*, *ἐγείρω* und ähnlichen wollen wir uns ein *ἈΓΡ*, *ἘΓΡ* als einsilbigen Stamm gefallen lassen**). Aber was fangen wir mit den Verben an, welche ihre Zeiten aus verschiedenen Stämmen bilden und doch vom Sprachgefühl des lebenden Volkes als zusammengehörig empfunden worden sind: *ὁράω εἶδον ὤφθην*, *φέρω οἴσω ἤνεγκα*? Hier müßte das wissenschaftlich geordnete Wörterbuch eine vollständige Trennung eintreten lassen und dadurch zerreißen, was die lebende Sprache verbunden hat. Andere Verba, z. B. *ἀγγέλλω*, ist es noch nicht gelungen auf einen einsilbigen Stamm zurückzuführen. Was fangen wir ferner mit den Wörtern an, die gar keine Konsonans im Stamm zeigen? Wir haben allen Grund anzunehmen, daß das Indo=

*) Ganz anders ist natürlich die schon erwähnte Vereinigung der Eigennamen zu einem besonderen Band bei Pape zu beurteilen, welche in ihrer Erweiterung durch Benseler eine wesentliche Verbesserung erfahren hat.

**) Anders Curtius, Grundzüge der griechischen Etymologie.

germanische nur die einzige konsonantenlose Wurzel 'J *εἶμι* eo hatte; aber wie steht es z. B. mit *ἀάω*, *ἰαύω*, *ἰάομαι*, *ἱε-ρός*? Hier ist überall ohne Zweifel ein Verlust von Konsonanten anzunehmen, aber welche verloren gegangen, ob F, ob J, ob *σ* — das läßt sich auf griechisch-römischem Boden größtenteils nicht mehr zuverlässig ermitteln. Jetzt treten aber auch noch Wörter auf, die sich nicht mit irgend welcher Sicherheit auf ein primitives Verbum zurückführen lassen, und diese sind viel zahlreicher als mancher glaubt*), und endlich noch die ganze Sippschaft der Pronominalstämme. Wir können die Grammatiker glücklich preisen, die bloß mit Sprachen zu thun haben, deren Bau so durchsichtig geblieben, daß die Zurückführung der Nomina auf Verbalwurzeln keine wesentliche Schwierigkeit hat; wir können nicht umhin, den indischen Gelehrten unsere Hochachtung zu zollen, welche ohne Kenntnis anderer Sprachen Wurzelwörterbücher des Sanskrit verfaßt haben, in denen man nur die Verba mit sämtlichen Zusammensetzungen findet, und zwar nicht nach dem zufälligen Anlaut, sondern nach dem viel wichtigeren Auslaut geordnet; wir können den Lexikographen beneiden, der es so leicht hatte wie Gesenius in seinem hebräischen Wörterbuch, hinter jedem Verbum seine sämtlichen Ableitungen aufzuzählen, und dadurch neben der Bequemlichkeit der alphabetischen Ordnung auch noch der wissenschaftlichen Übersicht und Einsicht Rechnung zu tragen; wir können den Wunsch daran knüpfen, daß ein Gelehrter den Versuch mache, den Reichtum der griechischen Sprache in eine solche Ordnung nach Stammverben zu bringen und, was dieser Ordnung noch widerstrebt, einstweilen dazwischen einzuschalten, bis es weiterer Forschung gelingt, auch für diese Heimatlosen Geschlecht und Stammbaum nachzuweisen: aber wir können für ein griechisches oder lateinisches Wörterbuch, vollends für ein Schulwörterbuch, keine andere Anordnung empfehlen als die alphabetische**).

Nachdem wir aber dem praktischen Bedürfnis dieses Zugeständnis gemacht, können wir im übrigen desto strenger sein. Wir verwerfen also die Anführung selbsterfundener Präsentia wie *εἴδω*, *φένω*, selbst wenn man sie aus Vorsicht mit Initialen schreibt, weil der Schüler dabei von dem Gedanken nicht loskommt, das Präsens sollte eigentlich so heißen. Vielmehr wo kein Präsens in Gebrauch

*) Heinrich Stephanus mußte seinem etymologisch geordneten griechischen Thesaurus noch einen Index von 850 Seiten größten Folioformats beigeben, um die vereinzelten Wörter unterzubringen und anzuzeigen, wo man die Wörter zu suchen habe, die nicht an ihrer alphabetischen Stelle stehen.

**) Der Verfasser erlaubt sich, aus einem handschriftlichen homerischen Wörterbuch zwei Proben der etymologischen Anordnung zu geben, *ἀγείρω* und *εἶδον*.

ΑΓΕΡ.
ἀγείρω
1. (*ἀγύρτης*)
   ἀγυρτάζω.
2. *ἀγορή*
   a. *ἀγοράομαι*
      α. *ἀγορητής*
      β. *ἀγορητύς.*
   b. *ἀγορεύω*
      ἐξ-αγορεύω.
3. *ἠγερέθομαι.*
ἀμφ-αγείρομαι
ἐσ-αγείρω
ἐπ-αγείρω
συν-αγείρω
ὁμήγυρις
   ὁμηγυρίζομαι
ὁμ-ηγερής
θυμηγερέω
νεφελ-ηγερέτα
στεροπ-ηγερέτα.

FΙΔ.
1. *ἰδεῖν, εἴδομαι.*
2. *οἶδα*
   a. *ἴδρις*
      ἰδρείη
      ἄιδρις
      ἀϊδρείη
      πολύ-ιδρις
      πολυιδρείη.
   b. *ἵστωρ*
      ἐπι-ίστωρ
      Ἐπ-ίστωρ.
   c. *εἶδος*
      εἰδάλιμος
      εἴδωλον.
      ἀλλο-ειδής
      εὐ-ειδής
      ἠερο-ειδής
      θεο-ειδής
      ἰο-ειδής
      μυλο-ειδής
      θυ-ώδης
      κη-ώδης
      Λει-ώδης
      λυσσ-ώδης
      ψαμαθ-ώδης.
   d. *Ἀΐ-δης*
      Ἀιδωνεύς.
      ἀ-ΐδηλος
      ? *ἀΐ-ζηλος*
      ἄ-ϊστος
      ἀϊστόω.
      Πολύ-ιδος.
      νῆ-ις.
   e. (*ἀν-ιδεῖν*)
      εἰσ-ανιδεῖν.
      δια-είδομαι
      εἰσ-ιδεῖν
      ἐξ-ιδεῖν
      ἐπ-ιδεῖν
      κατ-ιδεῖν
      περι-ιδεῖν
      προ-ϊδεῖν.

ist, da setze man den Aorist oder sonst die einfachste im Gebrauch nachweisbare Form und dahinter den Verbalstamm, z. B. *εἶπον* (*FEΠ*). Desgleichen verwerfen wir die in den griechischen Wörterbüchern so häufige, an sich so bequeme und für den Schüler so passende Trennung der Bestandteile eines Worts durch kleine Striche, sobald das betreffende Wort kein Kompositum des letzten Teils, sondern ein *παρασύνθετον* ist. Also nicht *συμ-μαχέω*, *συμ-μαχία*, weil es kein *μαχέω*, *μαχία*, giebt, vielmehr: *σύμ-μαχος* (*μάχη*), *συμμαχέω* (*σύμμαχος*), *συμμαχία* (*συμμαχέω*). Stephanus hat in seinem Thesaurus neben *ἀγορεύω* ein synonymes *ἀγορέω*, das aber nur in Zusammensetzungen wie *κατηγορέω* vorkomme. Dies ist derselbe Fehler, da *κατηγορέω* u. s. w. von *κατ-ήγορος* herkommt. Damit in nächstem Zusammenhang steht der Satz, daß kein griechisches Verbum eine andere Zusammensetzung eingeht, als mit den 18 eigentlichen Präpositionen, und alle scheinbaren Ausnahmen entweder durch getrennte Schreibung (z. B. *εὖ ποιέω*, *πᾶσι μέλουσα*) oder durch Erklärung zu beseitigen sind (z. B. *οἰκοποιέω* nicht von *ποιέω*, sondern von *οἰκοποιός*, wie *οἰκουρέω*, *οἰκονομέω*, *οἰκοφθορέω*, *οἰνοβαρέω* von *οἰκ-ουρός*, *οἰκο-νόμος*, *οἰκο-φθόρος*, *οἰνο-βαρής*) *).

Gehen wir endlich zur Anordnung der einzelnen Artikel über, so kommt hier zuerst die Orthographie in Betracht, eine vorzugsweise für das Lateinische wichtige Frage, wo man erst seit den letzten Jahrzehnten angefangen hat, auf die Schreibart der Inschriften und ältesten Handschriften zu achten. Alle sicheren Ergebnisse hat das Wörterbuch zu verwerten und vom Falschen auf das Richtige zu verweisen, z. B. contio (nicht concio), quattuor (nicht quatuor). Wo aber kein sicheres Ergebnis vorliegt, hat der Lexikograph sich dennoch für eine Schreibart zu entscheiden und die andere daneben anzuführen. Auf dem Gebiet des Griechischen gehört die Angabe des Digamma hierher bei allen Wörtern, welche es ursprünglich bei Homer gehabt haben, wie es Schenkl und nach ihm Benseler gethan haben. In der Etymologie sollen die sicheren Ergebnisse der Sprachvergleichung benutzt werden, aber so, daß man auf griechisch-lateinischem Boden stehen bleibt und höchstens noch das Deutsche (gothisch, ahd, mhd, nhd) beizieht. Noch andere Sprachen beizuziehen, dürfte sich nur ausnahmsweise bei Namen einzelner Tiere, Pflanzen, Metalle rechtfertigen. Im übrigen wird es sich empfehlen, bei abgeleiteten Wörtern immer nur dasjenige Wort zu nennen, von welchem es zunächst herkommt, wie wir es oben an dem Beispiel *σύμμαχος*, *συμμαχέω*, *συμμαχία* gezeigt, damit dem aufmerksameren Schüler allmählich das Bewußtsein des genaueren Zusammenhangs der Ableitungen aufgehe. Die unregelmäßigen Wortformen im Verbum und Nomen sollen aufgeführt werden, obgleich sie auch in der Grammatik stehen müssen; es ist nicht die Art des Schülers, bei der Vorbereitung das, was er braucht, aus mehreren Büchern zusammen zu holen. Nur braucht man nicht gerade so weit zu gehen, beispielsweise auch jede Vernachlässigung eines syllabischen Augments bei Homer besonders aufzuführen. In der Anordnung der Bedeutungen ist natürlich vom Sinnlichen als dem Ursprünglichen auszugehen, so weit sich das auf dem Boden der betreffenden Sprache noch nachweisen läßt. Aber weiter zu gehen ist in einem Schulwörterbuch bedenklich. Es hat z. B. eine ziemliche Warscheinlichkeit, daß *πεῖσμα* das Tau zu *πείθω* gehört, daß also dieses von der Bedeutung „binden" ausgeht; da aber diese Bedeutung im Verbum völlig erloschen ist, so halten wir nicht für ratsam, diese erloschene Bedeutung voranzustellen. Sonst möchten wir hier nur noch vor einem allzugroßen Aufgebot von Scharfsinn in der Gliederung der einzelnen, namentlich der größeren, Artikel warnen. Der fleißige und gewissenhafte Georges z. B. scheint uns hier wirklich des Guten zu viel zu thun, und das wirkt auf die mittleren und

*) Ich habe mich bemüht bei der Herausgabe des Benselerschen Wörterbuchs nach diesen Grundsätzen zu verfahren, wenn mir auch strenge Gleichmäßigkeit noch nicht gelungen ist.

schwachen Schüler abschreckend, so daß sie nicht dazu zu bringen sind, einen solchen Artikel durchzulesen, um sich daraus zu entnehmen, was für ihr augenblickliches Bedürfnis paßt. Der schlichteren Anordnung bei Ingerslev möchten wir hier den Vorzug geben.

Bei der ganzen Arbeit aber bleibe man sich bewußt, was das Bedürfnis der obersten Klassen erfordere. Wie Franz Passow, mit dem die griechische Lexikographie in ein neues Stadium eingetreten ist, in seiner Vorrede*) gesteht, die billigen Anforderungen eines tüchtigen sächsischen Primaners hätten ihm als Entscheidungsgrund gedient, wo er wegen eines Zuviel im Zweifel gewesen sei: so darf kein Lexikograph das vermissen lassen, was die ältesten Schüler zu ihrem Horaz und Tacitus, Sophokles und Thukydides zu erwarten berechtigt sind.

Da aber ein solches Schulwörterbuch, wenigstens eines für die lateinische Sprache, doch nicht gleich dem ersten Anfänger in die Hände gegeben werden kann, weil dieser sich noch nicht darin zurecht fände, so erhebt sich noch die Frage, ob nicht vor dem lateinischen Schulwörterbuch noch ein Elementarbuch wünschenswert wäre, mit Hilfe dessen der Anfänger seinen Lhomond, Nepos und auch Cäsar lesen könnte. Und für ein solches Elementarwörterbuch, ungefähr nach Art des Kärcherschen (2. Auflage, Karlsruhe 1826, Preis 12 Sgr.), möchte der Verfasser dieses Artikels ganz entschieden sich verwenden. Namentlich Kärchers etymologische Anordnung ist bei dem geringen Umfang für das jugendliche Alter höchst zweckmäßig.

Leisten aber die Schulwörterbücher was sie sollen, so brauchen wir für die Schule keine Wörterbücher für die einzelnen Schriftsteller. Diese haben Wert und Bedeutung für den Gelehrten; denn aus den Sonderwörterbüchern muß, wie schon bemerkt, der wahre griechische und der wahre lateinische Thesaurus erwachsen, den die vorhandenen mehr erstreben als wirklich bieten. Aber für die Schule sind sie teils entbehrlich, teils geradezu schädlich, wenn sie dem Schüler nichts mehr zu denken, dem Lehrer nichts mehr zu sagen übrig lassen. Insbesondere ist es eine der allerersten Aufgaben des griechischen Schulwörterbuchs, ein besonderes Wörterbuch zu Homer entbehrlich zu machen.

Fragen wir aber: Schulwörterbuch oder Handwörterbuch? welches von beiden soll dem Schüler empfohlen werden, der die Mittel hat, ein größeres Werk sich anzuschaffen? so ziehen wir ohne Bedenken für den mittleren und schwachen Schüler das Schulwörterbuch als das übersichtlichere und kleinere vor**), dagegen dem strebsamen und begabten Schüler raten wir ebenso unbedenklich ein gutes Handwörterbuch an***). Hier mag er die Anregungen erhalten, die für die anderen doch nicht da sind, die erste Bekanntschaft mit den Namen und Werken der Schriftsteller, die genauere Unterscheidung des Sprachschatzes, die Möglichkeit, selber Stellen nachzuschlagen und zu vergleichen, was ihn weiter reizen wird, die Autoren selber in die Hand zu

*) Vorrede zur vierten Auflage S. XIX.

**) Im Lateinischen möchten wir zu Georges lieber raten als zu Ingerslev, weil er, trotz des Vorzugs, den wir bereitwillig oben an Ingerslev anerkannt haben, doch ohne Vergleich reichhaltiger ist und überall wenigstens die Namen der Schriftsteller nennt. Gleichzeitig mit dem Schulwörterbuch von Georges ist das von Heinichen erschienen (Leipzig, Teubner 1864), welches an Umfang dem von Ingerslev, an Zahl der benützten Schriftsteller dem von Georges so ziemlich gleich ist und als eine gediegene Arbeit (keineswegs bloß ein Auszug aus dem Handwörterbuch des letzteren) alle Empfehlung verdient. [Im Griechischen empfehlen wir mit voller Überzeugung Benselers griechisch-deutsches Schulwörterbuch, 4. Aufl. von Dr. J. Riecher. Die Redaktion.]

***) Im Lateinischen raten wir zu Georges, im Griechischen zu Jacobitz und Seiler und für den, welchem der Preis keine Schwierigkeit macht, zu Pape, weil er trotz der Mängel der Anordnung durch seine reichen Belege aus dem Gebiet namentlich der attischen Schriftsteller für den strebsamen Schüler außerordentlich anregend ist. Dem angehenden Studenten ist Passow in der letzten Auflage unentbehrlich, übrigens auch schon für strebsame Primaner iu empfehlen.

bekommen und zu lesen. Und aus diesen Gründen würden wir auch über die sittlichen Bedenken wegsehen, welche wir oben in betreff der Handwörterbücher berührt haben.

Das Schwierigste aber wird immer die gleichmäßig durchgeführte Behandlung vom ersten Artikel bis zum letzten bleiben. Es ist ja nicht denkbar, daß ein solches Schulbuch unmittelbar aus der lexikalischen Bearbeitung der einzelnen Schriftsteller entstehe; immer werden vielmehr die vorhandenen größeren Werke die Grundlage des Schulwörterbuchs bilden, und so werden die Ungleichheiten der größeren Werke, an denen ja kein Mangel ist, unvermerkt auch in das Schulwörterbuch sich einschleichen. Dafür erleben aber die Schulwörterbücher ihre neuen Auflagen viel schneller als die großen Werke, und wenn der Verfasser streng methodisch zu Werke geht, so kann er für jede neue Auflage eine Anzahl Autoren oder Werke, die er selbständig lexikalisch bearbeitet hat, verwerten, und so kann allmählich der doppelte Vorzug der Selbständigkeit und der Gleichmäßigkeit der Bearbeitung erreicht werden.

Kürzer können wir uns zweitens über die Wörterbücher fassen, welche der Schüler zu seinen schriftlichen Übersetzungen in die fremde Sprache braucht. Je größer und vollständiger die deutsch-lateinischen und deutsch-griechischen Wörterbücher sind, desto weniger lernt der Schüler auf eigenen Füßen stehen, d. h. desto weniger lernt er selbständig schreiben, desto weniger wird also der Zweck erreicht, der doch diese umfangreichen und ziemlich kostspieligen Bücher ins Leben gerufen hat. Und umgekehrt, je weniger der Schüler in solchen Wörterbüchern findet, desto mehr sieht er sich genötigt, mit dem lateinischen und griechischen Wörterbuch und mit seiner Grammatik zu arbeiten. Der Fortschritt im Gebrauch der fremden Sprache offenbart sich äußerlich im selteneren Gebrauch der deutschen und im häufigeren der lateinischen und griechischen Wörterbücher. Aber die Befreiung von jenen erfordert einen Willensakt, zu dem sich der denkfaule, schwache Schüler nur höchst ungern entschließt, ohne den aber alles Schreiben das peinlichste, unerquicklichste und undankbarste Geschäft bleibt, das in der Schule vorkommt. Hier wäre also ein gewisser, in der Beschaffenheit des deutschen Hilfsmittels liegender Zwang höchst angebracht. Bedenkt man, daß alles, was ein Schüler in seiner Gymnasiallaufbahn lateinisch oder griechisch schreibt, sich zweckmäßig in einem beschränkten Vorstellungs- und Sprachkreise bewegen soll, so fragt man billig, wozu die weitläufige Zurüstung der deutschen Wörterbücher, die ganz dazu angethan ist, als sollte sie es ermöglichen, über alle denkbaren, auch technischen, medizinischen, naturwissenschaftlichen Stoffe lateinisch und griechisch zu schreiben? Da sie aber in Wahrheit keinen anderen Zweck haben, als dem Schüler zu seinen Stilübungen die unentbehrliche Hilfe zu geben, so folgt fürs erste, daß $^3/_4$ bis $^4/_5$ aller Artikel eines solchen Wörterbuchs gestrichen werden können. Um die Sache in concreto zu zeigen, schlagen wir beliebig Rost S. 442 f. (9. Auflage) auf, wo 127 Artikel stehen, von denen wir 107 (darunter z. B. Jungfernhäutchen und ähnliche) zum voraus streichen. Ebenso beliebig schlagen wir in Forbiger die 4 Spalten S. 1959—62 (2. Auflage), Schlangengurke bis schlicht auf, wo wir von 86 Artikeln 63 entbehrlich finden und nur 23 stehen lassen. Da ferner beim Gebrauch der fremden Sprache so häufig ein Nomen durch ein Verbum u. s. w. widergegeben werden muß, so ist es rätlich, Verbum und zugehörige Nomina nicht zu trennen, sondern unter einem Artikel zusammenzufassen. So würden wir von den 20 Artikeln, die uns in dem aus Rost gewählten Beispiel geblieben sind, Jugendalter, Jugendblüte, Jugendfreund, jugendlich, unter Jugend unterbringen; kämpfen und Kämpfer, Käufer und käuflich zusammennehmen, und behielten so 12 Artikel übrig: Jugend, jung, Jungfrau, Junggesell, Juwelen, Käfer, Käfige, Kälte, kämmen, kämpfen, kärglich, Käufer, wozu noch zwei Verweisungen*) kommen (jüngst s. neulich, Kabale s. Rank),

*) Ohnehin sollte von den Verweisungen in den deutschen Wörterbüchern ungleich mehr Gebrauch gemacht werden als es geschieht.

und dies läßt sich auf einer halben Spalte, d. h. auf dem achten Teil des von Rost verschwendeten Raumes abmachen. Statt des Phrasenapparats endlich unter den größeren Artikeln würden wir einfach auf die wichtigsten einschlagenden Artikel des lateinischen und griechischen Wörterbuchs verweisen. So ließe sich alles wirklich Wünschenswerte und Unentbehrliche in zwei kleine Indices von höchstens 10 Bogen zusammendrängen und diese könnten zu einem Preis von je einer bis zwei Mark dem Schüler geliefert werden. Es käme nur darauf an und ist durch gute Lehrmethode auch sonst vorgeschrieben, daß der Lehrer bei den ersten Versuchen, den deutsch-lateinischen Index zu gebrauchen, den kleinen Leuten an die Hand gienge; im deutsch-griechischen würden sie sich dann schon selber zurecht finden.

Anhangsweise mag hier auch noch von den Wörterbüchern der neueren Sprachen, von den französischen und englischen, die Rede sein. Für beide Sprachen gleichmäßig gilt, daß man sich in Frankreich und England der Wörterbücher in der eigenen Sprache weit häufiger bedient als bei uns, daß auch unterrichtete und gebildete Leute es nicht unter ihrer Würde finden oder, wenn man lieber will, das Bedürfnis fühlen, in einem Wörterbuch sich Rats zu erholen, woran großenteils der unheilbare Widerspruch zwischen Schrift und Aussprache Schuld ist. Daher haben auch die Verfasser französischer und englischer Wörterbücher für unsere Schulen eine ungleich leichtere Aufgabe zu lösen als die eines griechischen oder lateinischen Wörterbuchs. Für das Französische steht ihnen das Dictionnaire de l'Académie française zu Gebote (erste Auflage 1694, vierte 1787), von unbestrittenem Ansehen in Frankreich selbst, in gewissem Sinn ein Musterwerk, nämlich hinsichtlich der Vollständigkeit des gebildeten modernen Ausdrucks, der Bündigkeit und Entscheidung streitiger Fälle. Da es aber grundsätzlich auf den Gebrauch jeder anderen Sprache verzichtet, so sieht es sich einerseits genötigt, für die Namen der Tiere, Pflanzen, Metalle u. s. w. Umschreibungen zu geben, welche reine Ausgeburten der Verlegenheit sind, z. B. Argent, métal blanc, le plus précieux et le plus parfait après l'or. Chat, animal domestique qui prend les rats et les souris. Cheval, animal à quatre pieds qui hennit, propre à porter et à tirer. Andererseits leistet es für das Etymologische gar nichts und erklärt nicht einmal den ursprünglichen Sinn der Phrasen, auch wo man auf französischem Boden stehen bleiben konnte. Z. B. Monter sur ses grands chevaux, ursprünglich von der Besteigung der Schlachtrosse durch die Ritter gesagt, ist jetzt nur noch ein se mettre en colère, parler d'un ton de voix fier et élevé: der Leser erfährt nur dieses, nicht jenes. Da die zwei Quartbände dieses Wörterbuchs nicht gerade handlich sind, auch der Preis ziemlich teuer ist, so hat sich die Betriebsamkeit längst daran gemacht, Auszüge daraus anzufertigen und damit auch gewisse Verbesserungen zu verbinden. Beispielsweise nennen wir Nouveau dictionnaire de la langue française par Noël et Chapsal, dritte Auflage, Paris 1832, welches für die Aussprache sehr gut, für die Etymologie in ziemlich befriedigender Weise sorgt, freilich ohne noch unseres Diez Resultate zu kennen. Es trägt auf dem Titel die stolze Inschrift: Ouvrage mis au rang des livres classiques par le conseil royal de l'université, adopté pour les écoles militaires et pour la maison royale de St.-Denis. Empfehlenswert ist auch das Dictionnaire abrégé de l'Academie française par Vivien, Paris 1836, ein Buch, das der Verfasser seit 30 Jahren immer gern nachschlägt, das zwar für das Etymologische gar nichts leistet, aber ein paar wertvolle Anhänge hat, worunter ein dictionnaire des homonymes, ein vocabulaire de mythologie universelle, ein vocabulaire des personnes remarquables und eine nomenclature de géographie universelle. Da nun alle französisch-deutschen Wörterbücher von dem großen Mozin an (Stuttgart 1826) aus diesen Quellen geflossen sind und fließen müssen: so ist es gewiß rätlich, vorgeschrittene Schüler, oder solche, die es im Französischen weiter treiben wollen, die besten Schüler der obersten Klassen, so schnell es angeht, von den abgeleiteten Hilfsmitteln auf die Hauptquellen, auf einen solchen

Auszug aus dem Dictionnaire de l'Académie zu verweisen: mit welchem Nutzen, das wird man bald entdecken *). Für jede wissenschaftliche Aneignung der französischen Sprache ist das vortreffliche Dictionnaire de la langue française de Littré, 4 voll. 4°, unentbehrlich; auf demselben ruht das sehr brauchbare französisch-deutsche und deutsch-französische Wörterbuch von C. Sachs.

Für das Englische nimmt fast eine ähnliche Stellung ein das Dictionary of the english language von Samuel Johnson, zuerst London 1755 in zwei Foliobänden erschienen. Alle folgenden Wörterbücher, mögen sie in England oder Deutschland erschienen sein, z. B. das von John Walker, und die deutschen von Flügel, Kaltschmidt, Köhler, Sporschil, gehen auf diese Quelle zurück und bauen auf diesem Grund weiter **).

Die deutsch-französischen und deutsch-englischen Wörterbücher endlich können allerdings keine solche Indices sein, wie wir sie für das lateinische und griechische Schreiben wünschenswert gefunden haben, sie müssen vielmehr den ganzen Sprachschatz enthalten, weil sie auch dem zu dienen haben, der die fremde Sprache sprechen lernen will. Um so gewisser bleibt unser anderes Wort auch hier wahr, daß der Schüler, wenn er im schriftlichen Gebrauch der neueren Sprache vorwärts kommen will, so schnell als möglich von dem deutsch-französischen und deutsch-englischen Wörterbuch auf das französische und englische zu verweisen ist. Der Verfasser dieses Artikels, der 18 Jahre lang an einem Obergymnasium die französischen Stilübungen zu leiten hatte und vorzugsweise ursprünglich deutsche Themen wählte, hatte auf die Klage der Schüler, sie finden diesen oder jenen Ausdruck des Themas nicht in ihrem Wörterbuch, nie eine andere Antwort als: es freue ihn sehr, wenn seine Schüler vom Wörterbuch auf ihren Kopf verwiesen würden. Dr. J. Riecker † (Schrader).

F. A. Wolf (vgl. d. Art. Philologie, klassische. Bd. VI). Quellen: außer den Schriften Wolfs (Kleine Schriften in lateinischer und deutscher Sprache von F. A. Wolf, herausgegeben durch Bernhardy 1869) vornehmlich: Körte, Leben und Studien Friedr. Aug. Wolfs des Philologen. 2 Teile. Essen 1833. Arnoldt, F. A. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik. Braunschw. 1861 und 62. 2 Bde. In letzterem Buch Bd. I. S. 121 ff. findet man auch die neueren Schriften über Wolf bis 1862 verzeichnet ***). Aus der späteren Litteratur Bursian, Gesch. der klassischen Philologie in Deutschland S. 517—548, Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten S. 513

*) Daß dieses Dictionnaire de l'Académie grundsätzlich gemeine Ausdrücke, die der Gebildete weder mündlich noch schriftlich braucht, ignoriert, ist gewiß richtig. Was soll man z. B. zu Bereicherungen sagen, die wir in einem französisch-deutschen Wörterbuch von mäßigem Umfang gefunden haben: il a chié dans ma maille, il a chié dans mes bottes? Man will doch in einem solchen Buch nicht die Phrasen und Finessen der Hausknechte und Handwerksburschen kennen lernen.

**) Vgl. d. Art. Englische Sprache Bd. II. S. 192. Über das Italienische vgl. d. Art. Italienische Sprache Bd. III. S. 762.

***) Zu dem am Ende des 2. Bandes dieses Buches gegebenen „Nachweis verschiedener in Zeitschriften zerstreuter Aufsätze, die Wolf teils zum Verfasser haben, teils zu haben scheinen", ist in Bezug auf die unter III A 2, 3, 4 und III B 2, 3, 4 aufgeführten Recensionen eine Berichtigung des Verfassers abgedruckt in Fleckeisens N. Jb. 1869 Bd. 99 S. 664, und nach dem Erscheinen des 2. Bandes von Imm. Bekkers Homer. Blättern (Bonn 1872) hat sich für die in dem Nachweise unter III B 4 und 6 aufgeführten Recensionen, die als „wahrscheinlich von Wolf" bezeichnet waren, Bekker als Verfasser ergeben (S. 250 ff. und S. 265 ff.). Die Ausstellungen, die G. Bernhardy in seiner bei Eröffnung der 25. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Halle gehaltenen Rede an dem Buche Arnoldts gemacht hatte, sind von diesem in einer 1871 dem 103. Bande von Fleckeisens N. Jb. beigelegten Entgegnung als unbegründet zurückgewiesen.

bis 548, 569, 575—577, 583 f., 291 f., L. v. Urlichs, Grundlegung und Geschichte der klassischen Altertumswissenschaft in dem Handb. des klass. Altertums, herausgeg. von Iwan Müller, I, S. 98—101 und 108 ff.

A. Leben und Schriften. In die Reihe der genialen Männer, welche in der Geschichte der deutschen Wissenschaft und Bildung die zweite Hälfte des 18. und den Übergang ins 19. Jahrhundert kennzeichnen, stellen wir unbedenklich auch Friedrich August, oder nach seinem ganzen Namen, Christian Wilhelm F. A. Wolf. Er steht fast ohne Ausnahme mit allen den großen Geistern dieser Zeit, welche ihr den Stempel der Klassicität aufdrücken, in nahen, zum Teil sehr nahen Beziehungen, persönlich oder durch Briefwechsel*), so mit Fichte, Schelling, F. H. Jacobi, Hegel, mit Herder, Wieland, Goethe, Schiller, W. und A. v. Humboldt, mit Joh. v. Müller, dem Freiherrn v. Stein, Niebuhr, Heyne, Ruhnken, Wyttenbach, Voß, Buttmann, Gottfr. Hermann, Paulus, Schleiermacher. Diese Beziehungen, die zum Teil auch einen polemischen Charakter an sich tragen, sind jedenfalls alle von der Art, daß man sieht, Wolf hat durch seine persönliche und schriftstellerische Thätigkeit die Aufmerksamkeit der genannten Männer in ebenso hohem Grade auf sich gezogen**), als er selbst ihren Bestrebungen und Leistungen Teilnahme und Wertschätzung entgegenbrachte. Und sicher war es wol begründet, wenn große Geister ihn sich ebenbürtig erachteten und er sich ihnen gleichstellen zu dürfen glaubte. Er hat selbst auch in seinem Gebiet neue Bahnen eröffnet und in demselben mit einer Genialität gewaltet, daß er von seinen Zeitgenossen als „der Fürst der deutschen Philologie", als „Kant in der Philologie" bezeichnet wurde***). (Arnoldt a. a. O. I. 109.) Ja, das stolze Wort, das er von sich zu brauchen liebte: „αὐτὰρ ἐγὼν βασεῦμαι ἐμὰν ὁδόν" †), läßt sich in formeller Beziehung ebenso zur Bezeichnung seines Wirkens anwenden, als sich der Inhalt seiner schöpferischen Thätigkeit dahin zusammenfassen läßt, daß er „die beiden Gegensätze der Zeit, die strenge Kritik der damaligen holländischen Schule, welche ihrerseits auf Bentleys, den Deutschen lange verlornes Vorbild zurückgieng, und Heynes historisches Princip in frischer Originalität verbunden" (Herbst, Joh. Heinr. Voß I. S. 72) und dadurch der Gründer einer selbständigen Altertumswissenschaft, der Gründer eines selbständigen philologischen Lehrerstandes geworden. Damit ist jedenfalls, mag es auch immer noch solche geben, denen das letztere Verdienst zweifelhaft erscheint, eine Epoche in der Geschichte der Wissenschaft und der Kultur bezeichnet und wir haben allen Grund, uns in diesem Werke mit den Lebensumständen und dem Wirken eines Mannes näher zu beschäftigen, der diese Epoche heraufgeführt hat.

Schon seine Jugend- und Bildungsgeschichte bis zum Abgang von der Universität giebt uns das Bild eines frühreifen Autodidakten, der sich an die Ordnung und Methode der Schule nicht binden zu dürfen glaubte und seinem Genius folgend auf allen möglichen Gebieten sich herumtrieb. Der Sohn wackerer und verständiger Eltern, eines Schullehrers und Kantors in Hainrode bei Nordhausen, geboren in dem

*) Über die Personen, mit welchen Wolf korrespondierte, s. Arnoldt a. a. O. I. S. 133 und 219. Es sind unter vielen andern auch: Bancroft, Blumenbach, Dahlmann, Gries, Hufeland, F. Jacobs, Lobeck, W. Müller, A. Schopenhauer, H. Steffens, Streckfuß, F. Thiersch.

**) Über Wolfs Verhältnis zu Goethe s. außer Lothholz in den Beilagen zu den Verhandlungen der 14. Versammlung deutscher Philologen 2c. im Jahre 1855. S. 135—147 und Arnoldt a. a. O. I. 135 Goethes Briefe an F. A. Wolf, herausgegeben von Michael Bernays. Berlin. Reimer 1868. Die Prolegomena ad Homerum 1795 sind Ruhnken, das Museum für Altertumswissenschaft 1807 ist Goethe, die litterarischen Analekten von 1816 aber sind W. v. Humboldt gewidmet. Dagegen hat Alexander v. Humboldt die Prolegomena zu seiner Pflanzengeographie 1806 Wolf dediciert.

***) Niebuhr nennt ihn in einem Brief an den Minister v. Stein (bei Pertz II. 87) „den einzigen grundgelehrten Philologen, der jetzt in Deutschland lebt".

†) Bion idyll. 12, 1.

selben Jahre wie Schiller, 1759 den 15. Februar, ist er schon im 2. und 3. Lebensjahre im Besitz eines großen Vorrats lateinischer Wörter und Phrasen, welche der Vater dem begabten Knaben ebenso beizubringen bemüht war, wie jetzt in gewissen Kreisen die Bonnen es mit den Kindern in Beziehung auf das Französische halten. Vornehmlich rühmte er aber, wie andere hervorragende Männer, den Einfluß seiner „Mutter auf seine Erziehung. Von ihr sprach er stets mit der zärtlichsten Liebe. Ihr besonders verdankte er sein geistiges Leben und daß er von Jugend auf das Höhere im Auge behalten." An seinem fünften Geburtstage trug der Knabe zur Feier des eben abgeschlossenen Hubertusburger Friedens in der Dorfkirche ein vom Vater verfaßtes Festgedicht öffentlich vor und schon im sechsten Jahre soll er für den Vater öfters Predigten in der Kirche abgelesen haben. Nachdem der Knabe seit seinem vierten Jahre den trefflichen Elementarunterricht seines Vaters auch im Singen und Klavierspielen genossen und schon einen Anfang im Französischen und Griechischen gemacht hatte, siedelte er im achten Jahre mit seinen Eltern nach Nordhausen über, wo er sofort in die Tertia des Gymnasiums eintrat, in welcher Klasse „bereits neben dem Neuen Testament ein leichter griechischer Schriftsteller gelesen wurde". Erst elfjährig treffen wir ihn schon in Prima; in dieser Klasse blieb er nun bis zu seinem Übertritt auf die Universität, von 1770—1776. Die Schule besuchte er aber seit 1771, seit dem Tode des von ihm hochverehrten Rektors Joh. Konr. Hake (Arnoldt I. S. 13—15), nicht mehr regelmäßig, „wie damals auch anderwärts nicht unerhört gewesen zu sein scheint, in den letzten Jahren fast gar nicht mehr". Dabei war er zwar eine Zeit lang — in seinem dreizehnten Jahr — „einer der wildesten Jungen seines Alters", fieng aber bald an so fleißig zu studieren, daß er oft Nächte im ungeheizten Zimmer durchwachte, die Füße in kaltes Wasser setzte und das eine Auge verband, um nur das andere zu gebrauchen. Auch stellte sich frühe Kurzsichtigkeit bei ihm ein. Seine Studien aber, wobei er bemüht war, von überall her sich die besten Bücher zu verschaffen, erstreckten sich nicht nur auf die alten Sprachen — und hier fieng er nach eigenem Plan wider mit den Elementen an — sondern auch auf die französische, englische, italienische und spanische Sprache, ferner auf Musik, Klavier, Generalbaß, 5—6 Instrumente*). Nur mit der Mathematik konnte er sich nicht befreunden. Er gehörte „wie Gibbon unter die für Mathematik ganz unempfindlichen Köpfe und faßte gegen diese Wissenschaft das Vorurteil, daß je fähiger einer für Mathematik sei, er um so unfähiger für die übrigen Wissenschaften sein müßte". Erfolglos blieb der Unterricht im Zeichnen und im Tanzen, wie er sich überhaupt später über Vernachlässigung seiner körperlichen Ausbildung, über Mangel an „Hand- und Fußgeschick" beklagte. Doch spielt in seinem Tanzunterricht eine Liebesgeschichte. Eine junge Kaufmannswitwe, welche in dem Kreis der Tanzenden eine Art von Aufsicht führen sollte, zog die Aufmerksamkeit des 16jährigen Jünglings auf sich, und es entwickelte sich daraus, hauptsächlich durch schöngeistigen Verkehr — Wolf lernte durch sie erst Klopstocks Dichtungen kennen — ein ziemlich ernsthaftes Verhältnis, das übrigens durch den nach zwei Jahren erfolgten Tod der Frau sich löste. Außerdem erteilte Wolf, zunächst um sich eine Einnahme zu schaffen, Privatunterricht, der bald sehr gesucht wurde und ihn selbst, da er sich sehr sorgfältig vorbereitete, wesentlich förderte: „ab anno quinto decimo ad duodevicesimum docendo plurimum didici." Seine Entlassung zur Universität erfolgte um Weihnachten 1776 mit sehr günstigen Zeugnissen über Aufführung, Fleiß und Leistungen. In dem Zeugnis wird er bereits als einer, „qui se rei scholasticae dicavit", aufgeführt.

*) In den neueren Sprachen wurde er seit seinem 14. Jahre privatim von einem höchst originellen Manne, dem Kantor Frankenstein, unterwiesen, im Generalbaß eine Zeit lang von Christian Gottlieb Schröter, der zu St. Nikolai in Nordhausen Organist war. Auch hatte Wolf bei einem dortigen Juden die Anfangsgründe des Hebräischen erlernt (Arnoldt I. S. 17—23).

Nicht minder erscheint das *βασεῦμαι ἐμὰν ὁδόν* auch als die Signatur seines Universitätslebens in Göttingen, wo er 5 Semester vom April 1777 bis Oktober 79 studierte. Schon sein Eintritt, wobei der 18jährige Jüngling es nach einem lebhaften Wortwechsel mit Heyne bei dem widerstrebenden Prorektor Baldinger es durchsetzte, daß er den 8. April 1777 als „philologiae studiosus“ immatrikuliert wurde, zeichnet ein starkes und sicheres Bewußtsein von dem Zweck seines Studiums, welches er von den übrigen Fakultätsstudien aussonderte, ein Bewußtsein, in welchem wir bereits die Anlage zum einstigen „Archegeten des zünftigen Philologentums in Deutschland“ erkennen. (Vgl. die ausführliche Erzählung bei Körte, Leben ꝛc. Wolfs I. S. 40 bis 43 und 46.)

Ganz entsprechend den Gymnasialstudien waren die Universitätsstudien Wolfs. Das Wichtigste waren ihm die Schätze der Göttinger Bibliothek. Denn mit Heyne, dem einzigen damals in Göttingen, der ihn in seinem Fache hätte fördern können, kam keine Annäherung zu stande, da ihm die ganze Art desselben zu wenig behagte. Wolf begnügte sich daher bei den meisten philologischen Vorlesungen in den ersten vierzehn Tagen die Quellen und Hilfsmittel zu erfahren und dann die Disciplin auf eigene Hand zu treiben. Später wenigstens pflegte er nur bei einzelnen Kapiteln im Auditorium zu erscheinen, so daß er „zuweilen in Monaten nicht aus seinem Zimmer gegangen zu sein“ versichert (Briefe von Heyne S. 95). Nicht einmal eine Stelle im philologischen Seminar suchte er, so ungern er sie in ökonomischer Rücksicht entbehrte. Auch hier hatte Heyne ihn abgestoßen, da er ihn von einem privatissimum über Pindar zurückwies, weil „dazu nur longe provectissimi Zutritt hätten“, und als er später auf ihn aufmerksam wurde und „ein frei gewähltes specimen von ihm zu haben wünschte, konnte Wolf sich nicht entschließen, ihm ein solches einzuliefern“. Dagegen hörte er manches, was außerhalb seines Faches lag, philosophische Vorlesungen bei Feder und Meiners, Naturgeschichte bei Blumenbach, Kirchengeschichte bei Walch, Alttestamentliches bei Michaelis, Institutionen bei Becmann, auch medizinische Vorlesungen bei Baldinger und Weiß. Besonderes Interesse fand er an der Kritik des Alten Testaments bei Michaelis. Näheren Umgang hatte er wenig, einen geselligen Abendzirkel abgerechnet, „bei welchem Kästner und Lichtenberg die hervorragendsten Persönlichkeiten waren.“ Zweimal war er gefährlich erkrankt. Von Anfang an erteilte er Privatunterricht, zuerst nur einigen Bekannten im Lateinischen und Englischen, später dehnte sich dieser auch auf das Griechische aus; er erklärte unter anderen den Xenophon und Demosthenes und es sammelte sich um ihn eine so ansehnliche Zahl von Studenten, daß seine Lektionen auch in Universitätskreisen Aufsehen erregten und in Wolf selbst der Gedanke aufstieg, sich in Göttingen zu habilitieren. Da wurde ihm im Sommer 1779 von Heyne eine Kollaboratorstelle am Pädagogium in Ilfeld angeboten, welche er nach bestandener Probelektion erhielt und am 29. Oktober antrat. Aus den Verhandlungen, welche der Anstellung des jungen Mannes vorangiengen, ist bemerkenswert eine Äußerung Heynes, damals Generalinspektors der hannöverschen Gelehrtenschulen, über ihn in einem Schreiben an den Rektor des Pädagogiums Meisner (Arnoldt a. a. O. I. S. 31): „der Mensch hat Fähigkeiten, aber sein Wesen gefällt mir nicht — ich ersuche Sie, besonders darauf zu achten, wie weit Sie sich seiner Gelehrigkeit und Folgsamkeit versichert halten können.“ In dem Berichte des Rektors, betreffend seine Probelektion über eine Stelle aus Ovids Metamorphosen und aus Aelians Var. hist. heißt es unter anderem: „Ich traue ihm alle Geschicklichkeit und Tüchtigkeit zu, ein sehr guter Kollaborator zu werden, wenn er will. Er scheint freilich etwas eine gute Meinung von sich zu haben und da sie nicht ungegründet ist, so nehme ich ihm das so übel nicht. Sonst hat mir sein Wesen viel besser gefallen, als ich vermuten konnte. — Bei der hiesigen Jugend, merke ich, hat er schon einiges Zutrauen gewonnen und das ist zugleich Gewinnst an Ansehen. — Sollten wir Herrn Wolf erhalten, so

glaube ich, daß wir wol beraten sein würden" (Arnoldt a. a. O. I. S. 32 und 33). So trat Wolf, noch ehe er das 21. Lebensjahr vollendet, in das Gymnasiallehramt ein. Es begleitete ihn das Zeugnis der Fähigkeit, Geschicklichkeit und Tüchtigkeit zu seinem Beruf, aber auch die Meinung, daß ein gutes Maß von Selbstbewußtsein in ihm wohne, und der Zweifel an seiner Gelehrigkeit und Folgsamkeit, d. h. wol, ob er Belehrungen zugänglich sei und sich in Personen und Verhältnisse schicken werde.

Das Schulamt in Ilfeld bekleidete Wolf nur etwas über zwei Jahre. Der junge Mann hatte anfangs gegenüber den Scholaren, die ihm zum Teil an Alter und Körpergröße überlegen waren und sich durch Anmaßung, Roheit und Burschikosität widerwärtig machten, einen um so schwereren Stand, als er sich im Anfang ihnen etwas zu sehr genähert hatte. Bald aber fand er die richtige Stellung und man kann nicht umhin, Wolfs Takt und Mäßigung zu bewundern, wenn man die Auftritte liest, die er mit einzelnen Scholaren hatte (s. Arnoldt a. a. O. I. S. 42 bis 47). Die ihm als Kollaborator obliegende Pflicht der Aufsicht und Inspektion der Scholaren nicht bloß während der Freistunden in und außer dem Kloster, sondern auch in ihren Wohn- und Schlafzimmern, ein Geschäft, das, wie er meinte, für einen Cölebs nicht passe, wußte er sich dadurch zu erleichtern, daß er mehr Unterrichtsstunden gab, wogegen der Direktor jene Visitationen für ihn übernahm. Sein Unterricht erstreckte sich auf Latein, Griechisch und Englisch und zwar vorzugsweise in Sekunda, in welcher damals auch die Anfangsgründe des Griechischen von ihm gelehrt wurden. Er las eine griechische Chrestomathie von Stroth, mit Vorgerückteren Aelian und Herodian. Im Lateinischen las er Ovids Metamorphosen, Tristia, Heroides, Justin, Curtius, Ausgewähltes aus Cicero. Im Englischen unterrichtete er teils Anfänger, teils Geübtere und las mit letzteren den Vicar of Wakefield, Lillos London merchant und Miltons paradise lost. Hierbei mag gelegentlich bemerkt werden, daß Wolfs erste Druckschrift, 1780 anonym erschienen, eine englische war, nämlich die Ausgabe einer Tragödie von George Lillo „the fatal curiosity", mit einer englisch geschriebenen Einleitung und einem Wörterbuch; von diesem Buch „ist kein Exemplar mehr aufzutreiben" (s. Arnoldt I. S. 57). Er galt übrigens für einen strengen Lehrer, der von seinen Schülern nicht Schein, sondern wirkliche Leistungen verlangte und deshalb darauf drang, daß nur gehörig vorbereitete Schüler in die Anstalt aufgenommen werden sollten. Denn er wollte Ilfeld nicht zu einer „elenden Trivialschule" werden lassen. Nach seiner eigenen Äußerung in einem Brief an Heyne (Arnoldt a. a. O. I. S. 56) schien er auch den Schülern zu viel aufzulegen, ließ sich jedoch nicht dazu bewegen seine Forderungen herabzustimmen. Wir fügen noch hinzu, daß Wolf den Dispensationen vom Griechischen widerstrebte und der Meinung war, die Beneficiaten sollten alle Griechisch lernen. Eine Ursache des langsamen Fortschreitens der Schüler fand er insbesondere darin, daß sie mehrere Lehrer, besonders in einer Sache, gleich bei ihrem Eintritt hören müßten. Da übrigens die Lehrer mit Stunden nicht überhäuft waren — Wolf erteilte durchschnittlich deren zehn in der Woche — blieb noch hinreichend Muße übrig zu wissenschaftlichen Beschäftigungen und litterarischen Arbeiten. In dieser Beziehung wollen wir bemerken, daß Wolfs Ideen über die homerischen Gesänge schon in Ilfeld festen Boden gewonnen hatten (das Nähere s. bei Körte a. a. O. S. 74—77) und er wegen eines größeren Werks über Homer und seine Gesänge mit dem Buchhändler Nicolai in Berlin bereits in Briefwechsel getreten war. Ferner erschien während seines Ilfelder Schulamts, nachdem er den Plan einer Herausgabe des Herodian aufgegeben und von dem Entschluß, eine „allgemeine Übersicht oder Grundrisse der Dialogen Platons als Einleitung in das Studium des Philosophen" auszuarbeiten, abgekommen war, seine Ausgabe des Symposion. „Platons Gastmal, ein Dialog. Hin und wider verbessert und mit kritischen und erklärenden Anmerkungen. Leipzig 1782." Nach der Angabe von Körte (I. S. 78) und Arnoldt (I. S. 58) war diese Schrift angelegt im Hinblick auf eine Kabinetts-

ordre des Königs Friedrich II. an den Staatsminister Freiherrn v. Zedlitz (vom 6. September 1779), betreffend den Unterricht in den Schulen. In dieser denkwürdigen Verordnung, hervorgegangen aus einer Unterhaltung des Königs mit dem genannten Minister, wurde auf eine Verbesserung der Interpretationsmethode bei dem Lesen der alten Schriftsteller hingewiesen, wobei besonders der Inhalt der Autoren mehr ins Auge gefaßt, logisch und rhetorisch analysiert, die Kunst des Vortrags entwickelt und die deutsche Sprache herbeigezogen werden sollte. So erschien das „Gastmahl" mit deutschem Titel, deutscher Vorrede und Einleitung, deutscher Inhaltsübersicht und deutschem Kommentar, übrigens das Deutsche mit lateinischen Lettern gedruckt; auch auf den Druck und die Interpunktion war besondere Sorgfalt verwendet. Diese Neuerung erregte nicht geringes Aufsehen, bei manchen auch Anstoß, und Morus in Leipzig meinte, der Verfasser habe deutsch kommentiert, weil er sich des Lateinischen nicht mächtig geglaubt habe. Aber das Buch fand eine sehr günstige Aufnahme und erregte die Aufmerksamkeit der bedeutendsten Gelehrten. Obschon der Text keine selbständige Recension ist, sondern die von Heinr. Stephanus zur Grundlage hat, ist doch von Schleiermacher der Wolfsche Text „wie sich von selbst versteht" seiner Übersetzung zu Grunde gelegt und zur Erklärung Wolfs Ausgabe vielfach benutzt worden.

Im übrigen war Wolfs Privatleben in Ilfeld ein freundliches, kollegialisches, selten durch vorübergehende Dissonanzen unterbrochenes. Am nächsten stand er seinem Kollegen Köppen (später Direktor des Gymnasiums zu Hildesheim, bekannt durch seine Anmerkungen zu Homer), „qua anima nunquam nec antea nec post vidit candidiorem". Derselbe war ein großer Jagdfreund und Wolf begleitete ihn öfters, ohne jedoch bei seiner Kurzsichtigkeit viel zu erzielen. Da nun aber Wolf in der letzten Zeit sich mit Sophia Hüpeden, seiner nachherigen Gattin, verlobt hatte, in Ilfeld aber an eine Heirat schon darum nicht zu denken war, weil die Lehrer sich vorerst zum Cölibat verpflichten mußten, da nicht allen Lehrern Raum zu einer Haushaltung geschafft werden konnte, so bewarb er sich im Herbst 1781 um die Rektorstelle in Osterode am Harz, zu welcher er dann auch nach einer glänzend bestandenen Probelektion (s. Arnoldt I. S. 59 f. und 69 f.) am 13. Dezember 1781 erwählt wurde.

Das Rektoramt in Osterode bekleidete Wolf nur vom März 1782 bis in den Sommer 1783. Er trat hier an einer nicht unbedeutenden Stadtschule von sechs Klassen, die aber außerordentlich verwarlost war, sehr energisch und selbständig, namentlich gegenüber der städtischen Behörde auf. Die alten Schulgesetze beseitigte er ohne weiteres und entwarf selbst in Gemeinschaft mit den damals vorhandenen 30 Primanern neue (Körte II. S. 204—210), und da die Schule sowol für das Geschäftsleben als für das Universitätsstudium vorzubereiten hatte, ward sie mit sorgfältiger Berücksichtigung ihrer Grundverfassung und ihres Doppelzieles in der Weise umgestaltet, daß die vier unteren Klassen eine in sich abgeschlossene Bürgerschule bildeten und nur die beiden oberen gelehrten Unterricht empfiengen, indem namentlich das Griechische erst auf Sekunda angefangen wurde. Jede feierliche Entlassungsprüfung lehnte er ganz ab (Arnoldt I. S. 702—15). Er gab wöchentlich 18 Stunden und behandelte nur wenige Schriftsteller, die leichteren kursorisch. „Es wurde im allgemeinen nichts getrieben als Geschichte und Sprachen; Naturgeschichte und Geographie je in einer Wochenstunde." Sein Bestreben gieng darauf, in jedem Unterricht zum eigenen Studieren anzuleiten. So gab er eigene Präparier- und Lexikonstunden. Sein Lehrton gegenüber von den Schülern war liberal, fast vertraulich. Daneben las er, wie er schon in Ilfeld angefangen, die griechischen und lateinischen Autoren der Reihe nach mit solchem Eifer, daß er sein Klavier, um von seinen Studien nicht abgezogen zu werden, aus dem Hause entfernte. Der 23jährige Schulmann muß sich bereits eines ausgezeichneten Rufes erfreut haben. Denn schon gegen Ende des Jahres 1782 wurden ihm zwei Direktorate an größeren Gymnasien, in Hildesheim und Gera, mit ansehn-

lichem Gehalt angetragen. Er zog es aber vor, einem im Januar 1783 an ihn ergangenen Ruf des Staatsministers v. Zedlitz an die Universität Halle zu folgen und damit in die akademische Laufbahn einzutreten. Er verließ seine Stelle im Sommer, und nachdem er sich auf der Reise nach Halle in Göttingen noch unter die Freimaurer hatte aufnehmen lassen, traf er dort im August 1783 ein.

So begann er, 24 Jahre alt, jene akademische Thätigkeit, durch welche er zum Vater und Gründer der zünftigen altklassischen Philologie geworden ist. Zwei Momente sind es vornehmlich, welche ihn in Halle gleich von Anfang an in jene entschiedene Bahn hineinführten. Erstlich die Selbständigkeit und Unabhängigkeit von Autoritäten, womit er seinen eigenen Bildungsweg sich bisher geschaffen, sodann sein Zusammentreffen mit dem philanthropinistischen Unwesen, welches damals, als er nach Halle kam, dort in schönster Blüte stand. Beide Momente hängen aufs engste miteinander zusammen. Gegen die Angriffe der Philanthropinisten, welche mit ihren Anschauungen bis in die höchsten, leitenden Kreise gedrungen waren (der einflußreiche Minister von Zedlitz war selbst davon nicht frei geblieben)*), galt es eine neue Stellung einzunehmen, galt es, wie Varnhagen von Ense sagt, „die Philologie aus dem verjährten Staube der Schule in die freie Gemeinschaft aller Bildungskreise emporzuführen" und diesem Studium ein Ziel zu stellen, in welchem dasselbe einen ausgesprochenen Gegensatz bildete gegen das sentimentale und utilitarische Treiben der Philanthropine.

Wolf war nach dem Wortlaut seiner Bestallung vom 3. April 1783 mit einem Gehalt von 300 Thalern zum professor philosophiae ordinarius und in specie der Pädagogik ernannt worden. Er sollte insbesondere an die Stelle des 1782 abgegangenen Professor Trapp treten, der 3½ Jahre zuvor von dem Philanthropin in Dessau nach Halle berufen worden war, um an dem theologischen Seminar thätig zu sein, welches zu einer pädagogischen Pflanzschule erweitert und mit einer Erziehungsanstalt in Verbindung gesetzt war. Allein Wolf hat sich mit dieser Anstalt nie befaßt, er wurde schon am Ende des Jahres 1783 von der pädagogischen Professur entbunden und erhielt 1784 an Joh. Reinh. Forsters Stelle die Professur der Beredsamkeit mit einer Gehaltsvermehrung von 300 Thalern. „Helfen Sie," schrieb ihm der Staatsminister v. Zedlitz, „den einen Vorwurf, der immer noch Halle traf, abwälzen, daß man dort keine Philologen bilde." Die Vorlesungen Wolfs, die in den ersten Jahren wenig besucht waren (Körte I. S. 160), hatten zum Gegenstand 1) die Erklärung altklassischer Schriftsteller und zwar von Griechen: Homer mit den Hymnen und Einleitung in die Lektüre der homerischen Gedichte, Hesiod, Pindar, Herodot, Theognis, Aristophanes, Thukydides, Xenophon, Aeschines und Demosthenes, Plato mit Einleitung, Aristoteles Poetik, Theokrit, Lucian und Longin; einmal (im Winter 1804) las er auch Evangelia Matthaei et Marci philologice et exegetice; von Römern: Terentius, Ciceros Tusculanen, Officien, Reden, Horatius, Vellejus Paterculus, Tacitus, Sueton. Anschließend daran las Wolf 2) über griechische und römische Litteraturgeschichte, über alte Geschichte, griechische und römische Geschichte, Litterargeschichte der Philologie, Geschichte der altgriechischen Poesie, des griechischen und römischen Theaters, alte Geographie, über Chronologie, Mythologie, griechische und römische Antiquitäten, Numismatik, auch Kunstgeschichtliches, Stilistik, Grammatik (griechische), Kritik, Metrik und endlich am häufigsten, nämlich zehnmal in Halle und achtmal in Berlin**), philologische Encyklopädie. Das Vorlesungsverzeichnis bei Körte (II. S. 214—218) ist nach den Halleschen Originalkatalogen berichtigt von Arnoldt

*) Arnoldt a. a. O. I. 74; vgl. auch den Art. Philanthropinismus Bd. V. S. 805.

**) Auch hier eigentlich neunmal, denn einmal hatte Wolf in Berlin über die Encyklopädie schon vor Gründung der Universität im Winter 1808 zu lesen (Rudolph Köpke, Die Gründung der Königl. Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin S. 58 und 141).

(I. S. 119 f.). Unter den mehr als zwanzig Vorlesungen, die Wolf in einem Kursus von drei bis viertehalb Jahren zu halten pflegte, bezeichnet Hanhart Erinnerungen an Fr. Aug. Wolf S. 50—56 folgende zehn als seine Hauptkollegien: 1) philologische Encyklopädie und Methodologie, 2) und 3) griechische und römische Litteraturgeschichte, 4) und 5) griechische und römische Altertümer, 6) Homer, 7) Aristophanes, 8) Plato, 9) Horatius, 10) Tacitus.

Übrigens ist die römische Seite der klassischen Philologie im ganzen weniger bedacht, als die griechische. Von eigentlich pädagogischen Vorlesungen findet sich nur eine: consilia scholastica, zweimal gelesen im Jahre 1799 und 1801 (Arnoldt I. S. 105). — So sehr man nun staunen muß über den weiten Kreis von Gegenständen, welchen diese Vorlesungen umfassen*), so zwar, daß es in unseren Tagen wol einem Philologen unmöglich wäre, sich über alle diese Gebiete zu verbreiten, so darf doch nicht unbemerkt bleiben, daß von den Lateinern unter anderen Plautus, Lucrez, Sallust, Livius, Catull, Tibull, Properz, Ovid, Persius, Plinius, Martialis, Juvenal fehlen, von den Griechen Aristoteles und die Tragiker fast ganz unbeachtet geblieben sind, und daß der größte deutsche Philologe am Ende vorigen Jahrhunderts der Inschriftenkunde keine, und der alten Kunst nur sehr untergeordnete Aufmerksamkeit gewidmet hat. Was insbesondere die letztere betrifft, so hatte — um mit Körte (a. a. O. I. S. 341) zu sprechen — „Wolf, der sein ganzes Leben den schriftlichen Überlieferungen der Alten widmete, den ihm ohnehin weniger zuteil gewordenen Kunstsinn völlig vernachlässigt, auch sonst keine Gelegenheit gehabt, sich in irgend einer Kunstdisciplin praktisch zu üben. Es war daher kein Wunder, daß er Goethes leidenschaftliche Neigung für bildende Kunst nicht teilte." Um diesen Punkt vornehmlich drehten sich die differierenden Anschauungen von Wolf und Goethe, welche bei einem längeren Besuche ausgetauscht wurden, den Wolf mit seiner Tochter Wilhelmine bei Goethe 1805 vom 30. Mai bis Mitte Juni machte.

Diesen Vorlesungen, welche mit wenigen eben angedeuteten Ausnahmen das ganze Gebiet umfassen, das Wolf in seiner „Darstellung der Altertumswissenschaft" umschrieben hat, liegt der Gedanke zu Grunde, daß er es mit einem selbständigen wissenschaftlichen Organismus zu thun habe. Dieser Gedanke von der Selbständigkeit der Altertumsstudien, der auch bei Gesner, Ernesti und Heyne**) noch keine Gestalt gewonnen hatte, kam bei ihm zum lebendigen Ausdruck, als er zuerst im Sommer 1785 ein Kollegium las, welches er mit folgenden Worten ankündigte: „encyclopaedia philologica, in qua orbe universo earum rerum, quibus litterae antiquitatis continentur, peragrato singularum doctrinarum ambitus, argumenta, coniunctiones, utilitates, subsidia, denique recte et cum fructu tractandae cujusque rationes illustrabuntur" (Arnoldt a. a. O. S. 80, mit geringer Abweichung bei Körte II. S. 215), eine Encyklopädie und Methodologie der Altertumsstudien. Erst im Jahre 1807, als er seine Gedanken weiter ausgebildet hatte, erschien dann, nachdem seine Zuhörer Grundrisse davon im Druck bekannt gemacht, an der Spitze des von ihm in Berlin mit Buttmann herausgegebenen Museums der Altertumswissenschaft seine „Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert". In dieser Abhandlung, welche im Jahr 1812 ins Französische übersetzt wurde (Arnoldt a. a. O. I. 118) und welche nach einer Notiz bei Arnoldt a. a. O. der berühmte Geschichtschreiber der nordamerikanischen Freistaaten, Bancroft, ins Englische übersetzen wollte, hat Wolf 1) für diese Wissenschaft einen neuen Namen geschaffen, nämlich den der

*) Reclusit ille reconditas antiquitatis opes, cujus orbem vastissimum infinita scholarum vi peragrabat. Bernhardy, index schol. 1841—42. XII.

**) „Heyne ist der erste, der das Bedürfnis ahnte, die Philologie als ein wissenschaftliches Ganzes, als ein Organon, zu fassen. Dieses Streben, alle Lebenskreise der klassischen Völker forschend zu umspannen, ist bahnbrechend und für F. A. Wolfs festeres und gereifteres System vorbereitend gewesen." Herbst, Joh. Heinrich Voß I. S. 69.

Altertumswissenschaft, 2) den Umfang derselben in 24 Fachwissenschaften, unter welchen 6 instrumentale und 18 reale oder materiale, dargestellt*), 3) als den Wert und Zweck derselben bestimmt „die Kenntnis der altertümlichen Menschheit selbst, welche Kenntnis aus der durch das Studium der alten Ueberreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgehe". Kein niedrigerer Standpunkt als dieser könne allgemeine und wissenschaftliche Forschungen über das Altertum begründen; und ihm seien teils andere untergeordnet, teils der gewöhnliche, der sich auf die Kenntnis der schönen und klassischen Werke der von den Alten bearbeiteten Gattungen beziehe, als welcher bei den sogenannten Humaniora zum Grunde liege. Zu dieser Bestimmung könne auch in der That nur eine ausgewählte Zahl schriftlicher und anderer Werke dienen; bei jener hingegen vereinigten sie alle altertümlichen Überreste, gleichgültig, ob einer größere oder geringere oder gar keine Klassicität habe, nebst jeder Art von Inhalten und Angaben in ihnen, die auf beachtenswerte Eigentümlichkeiten von Zeiten und Menschen hinwiesen. Der Wert der Altertumswissenschaft besteht nach Wolf „nicht in den materiellen Vorteilen und Hilfen, welche viele jener Kenntnisse den Wissenschaften unserer heutigen öffentlichen Bedürfnisse leisteten, auch nicht in dem einseitigen Nutzen der Linguistik, insoweit alte Sprachen noch jetzt als Werkzeuge heutiger Gelehrsamkeit gelten, endlich nicht in dem Interesse, das die frühere Geschichte von Wissenschaften insofern habe, als in den wissenschaftlichen Grundsätzen neuerer Zeit hie und da Dunkelheiten lägen, die bloß durch den Zusammenhang und die Analogie älterer Vorstellungen gehoben werden könnten", sondern in dem Gewinn für „höhere Kenntnis des Menschen" und in der „Wirkung aller jener Kenntnisse und Beschäftigungen auf harmonische Bildung unseres Geistes und Gemüts". Es handele sich, sagt er, um „die empirische Kenntnis der menschlichen Natur, ihrer ursprünglichen Kräfte und Richtungen und aller der Bestimmungen und Einschränkungen, die jene bald durcheinander selbst, bald durch den Einfluß äußerer Umstände erhielten". Zu diesem Zwecke „müßte unser Blick anhaltend auf eine große Nation, auf das Wesen und Leben einer vorzüglich organisierten und vielseitig gebildeten Nation und auf deren Bildungsgang in den wichtigsten Verhältnissen und Beziehungen gerichtet sein. Aus unzähligen zerstreuten Zügen erwachse ein Gemälde von ihrem ganzen Nationalsein, ein Gemälde, welches

*) Die Fächer der ersten Klasse waren: „1) philosophische Sprachlehre oder allgemeine Grundsätze beider alten Sprachen, 2) Grammatik der griechischen Sprache, 3) Grammatik der lateinischen Sprache, 4) Grundsätze der philologischen Auslegungskunst, 5) Grundsätze der philologischen Kritik und Verbesserungskunst, 6) Grundsätze der prosaischen und metrischen Komposition oder Theorie der Schreibart und der Metrik." Die Fachwissenschaft der zweiten Klasse aber waren folgende: „1) Geographie und Uranographie der Griechen und Römer, 2) alte Universalgeschichte oder allgemeine Geschichte der Völkerschaften des Altertums, 3) Grundsätze der altertümlichen Chronologie und historischen Kritik, 4) griechische Antiquitäten oder Geschichte der Zustände, Verfassungen und Sitten der vornehmsten Staaten und Völker Griechenlands, 5) römische Antiquitäten oder Altertumskunde Roms und des älteren römischen Rechts, 6) Mythologie oder Fabelkunde der Griechen und Römer, 7) Litterarhistorie der Griechen oder äußere Geschichte der griechischen Litteratur, 8) römische Litteraturhistorie oder äußere Geschichte der römischen Litteratur, 9) Geschichte der redenden Künste und der Wissenschaften bei den Griechen, 10) Geschichte der redenden Künste und der wissenschaftlichen Kenntnisse bei den Römern, 11) historische Notiz von den mimetischen Künsten beider Völker, 12) Einleitung zur Archäologie der Kunst und Technik oder Notiz von den übriggebliebenen Denkmälern und Kunstwerken der Alten, 13) archäologische Kunstlehre oder Grundsätze der zeichnenden und bildenden Künste des Altertums, 14) allgemeine Geschichte der Kunst des Altertums, 15) Einleitung zur Kenntnis und Geschichte der altertümlichen Architektur, 16) Numismatik oder Münzenkunde der Griechen und Römer, 17) Epigraphik oder Inschriftenkunde beider Völker, 18) Litterarhistorie der griechischen und lateinischen Philologie und der übrigen Altertumsstudien nebst der Bibliographik."

eifrige Beschäftigung mit allen Werken der Litteratur und Kunst einer Nation von dem Zustande derselben nach seinen interessantesten Seiten und in den gehaltreichsten Zeitpunkten zu entwerfen suche.

Mitteilbar sei allerdings eine Kenntnis dieser Art weniger als die meisten andern; sie sei darin aller Philosophie ähnlich, daß sie nur diejenigen fördere und belohne, die sich ein Studium daraus machten und mit ihrer fortgesetzten Erwerbung beschäftigt seien. Aber gerade dies sei es, was, wenn wir Wissenschaften nicht als Amtsbeschwerden, nicht als Zeitverkürzungen, sondern um ihrer selbst willen trieben, diesem Studium einen unwiderstehlichen Reiz erteile" und darin eben liege das allseitig, das harmonisch bildende Moment, welches er ihm zuschreibe. „Denn um das Leben und Wesen einer vorzüglich organisierten und vielseitig gebildeten Nation mit Wahrheit zu ergreifen, um die längst verschwundenen Gestalten in die Anschauung der Gegenwart zurückzuziehen, dazu müßten wir unsere Kräfte und Fähigkeiten zu vereinter Thätigkeit aufbieten; um eine als unendlich erscheinende Menge fremder Formen in uns aufzunehmen, dazu werde es notwendig, unsere eigenen nach Möglichkeit zu vertilgen und gleichsam aus dem jungen gewohnten Wesen herauszugehen. Hieraus entspringe aber eine Vielseitigkeit des Denkens und Empfindens, die in wissenschaftlicher Hinsicht für uns Moderne eine schönere Stufe der Geisteskultur werde, als es für den Weltmann die Fertigkeit sei, ungewohnte Formen sich anzueignen, die er eben seinen Absichten angemessen glaube."

Daß Wolf in seiner Darstellung der Altertumswissenschaft das Problem eines organisch gegliederten Systems der Philologie noch keineswegs gelöst, sondern darin eben mehr einen geistreichen Überblick über das Gebiet seiner Wissenschaft gegeben habe (Boeckh, Encykl. und Methodol. der philol. WW., herausg. von E. Bratuscheck, S. 39—44), wird jetzt wol ziemlich allgemein zugestanden werden, doch darf es deshalb niemand wunder nehmen, wenn diese Arbeit zu ihrer Zeit von den einsichtsvollsten Beurteilern als eine Leistung ersten Ranges angesehen wurde, und jedenfalls sind Wolfs Vorlesungen über die Encyklopädie und Methodologie der Altertumswissenschaft und seine aus diesen hervorgegangene Abhandlung der mächtigste Hebel gewesen, um die Philologie aus ihrer damaligen Dienstbarkeit zu befreien, ihr als historisch-kritischer Altertumsforschung die Selbständigkeit einer eignen Wissenschaft zu geben. Und dies war auch das Hauptmotiv, das Wolf bei seinem Unternehmen leitete (Arnoldt I. S. 119 Art. 9). Wenn er aber seine Encyklopädie so bald nach dem Antritt der Halleschen Professur in den Anzeiger der akademischen Lektionen brachte, so mochte dabei allerdings auch der Umstand mitwirken, daß er den Philanthropinismus dort bereits in den Schoß einer deutschen Universität eingedrungen fand und vor allen Dingen für notwendig hielt, den Geist der Studierenden aus der Sphäre ihres banausischen Treibens in eine höhere Region zu erheben (Arnoldt I. S. 88 vgl. S. 117 Art. 6). Denn Wolf betrachtete als die Grundbedingung aller höheren Ausbildung den idealen Sinn, der beim Lernen und Forschen von jedem äußeren Vorteil abstrahiere, und trat mit größter Entschiedenheit der gemeinen Denkungsart derjenigen entgegen, die in der Wissenschaft nicht anderes sähen als eine tüchtige Kuh, die sie mit Butter versorge. „Perverse studere, qui examinibus studeant: recte studet, qui sibi et vitae"; und allezeit hat er in dieser Hinsicht an dem Gedanken festgehalten, den Aristoteles im 3. Kapitel des 8. Buches seiner Politik ausspricht: „Die Jugend wird im Zeichnen unterrichtet, nicht um sich beim Kaufe und Verkaufe von Hausgeräten und anderen Kunstsachen nicht hintergehen zu lassen, sondern um Einsichten in das Wesen der körperlichen Schönheit zu erlangen; denn überall auf das Vorteilhafte zu sehen ist des Freien und Edelsinnigen unwürdig."

Was nun den Geist und die Form der Vorlesungen Wolfs betrifft, so waren diese durch seine oben gezeichnete Eigentümlichkeit, welcher eine glückliche Organisation

seiner Natur zu Hilfe kam, gegeben. Von den zahlreichen Zeugnissen über Wolfs Vortrag, welche bei Arnoldt I. S. 90—94 und S. 121 f. gesammelt sind, von Goethe, Föhlisch, Otto Schulz, Böckh, Varnhagen von Ense, Bernhardy, K. v. Raumer u. a., stellen wir an die Spitze die Äußerung von Goethe, welcher bei seinem Besuch in Halle im Jahre 1805 durch Wolfs Tochter geleitet hinter einer Tapetenthüre mehrere Vorlesungen Wolfs anhörte und seinen Vortrag bezeichnet als „eine aus der Fülle der Kenntnis hervortretende freie Überlieferung, aus gründlichstem Wissen mit Freiheit, Geist und Geschmack sich über die Zuhörer verbreitende Mitteilung" (Tag- und Jahreshefte XXXI. 203). Er erfreute sich eines trefflichen Organs, welches „ihm überall den bedeutsamsten Ton gestattete, der jeden Punkt, auf welchen es eben ankommt, klar hervorhebt" (Körte I. S. 168). Sein Vortrag war frei, gewürzt durch heitere Laune und Witz; selten diktierte er Paragraphen, die er mündlich erläuterte. Die Zuhörer wußte er in gespannter Aufmerksamkeit zu erhalten. Alles arbeitete bei ihm darauf hin, die Zuhörer zu wecken, anzuregen, zu interessieren und zu sich heraufzuziehen, ihnen nicht sowol fertige Kenntnisse mitzuteilen, als sie zum selbständigen Denken und Forschen, wie er es selbst geübt hatte und übte, aufzumuntern und anzuleiten*). Dem mechanischen Nachschreiben war er nicht hold. In den einzelnen Vorlesungen gab er zunächst die besten Schriften und Hilfsmittel an, forderte zu eigener, selbständiger Arbeit auf und empfahl überall das Quellenstudium als sicherste Grundlage. Wissenschaftliche Ergebnisse ließ er vor den Augen der Zuhörer teils auf synthetischem, teils auf analytischem Wege entstehen. Die Schriftsteller las er zuerst langsam zu dem Bedürfnis der Anfänger herabsteigend mit sorgfältigen grammatischen, sachlichen und kritischen Erklärungen, dann rückte er rascher vor, dem Privatfleiße seiner Zuhörer vieles überlassend. Wie vorsichtig und besonnen er in der Kritik war, wobei er sich gerne an die vulgata hielt, darüber mag es genügen, ein Wort von ihm aus einer Recension anzuführen (Arnoldt a. a. O. I. S. 125): „Wer das leichtere Teil erwählt, wer an Gelehrsamkeit und Urteil so arm, als an Leichtsinn und Anmaßung reich, sich vermißt, was in den engen Kreis seiner Einsicht nicht eingeht, mit prokrustischen Griffen hineinzuzwängen, oder auch vermutet, um zu vermuten, der verkennt die Würde der Wissenschaft und entweiht die heiligen Denkmale des Altertums." Da Wolf eine besonders große Sorgfalt auf die Übersetzung verwendete, so mag über seine Grundsätze in dieser Beziehung hier auch noch ein Wort stehen aus seiner Vorrede zur Übersetzung von Aristophanes' Wolken: „Unsere Übersetzer scheinen die Treue manchmal bis zum entgegenstehenden Fehler zu treiben, wenn sie in jeder Gattung der Schreibart Worte gegen Worte und Sätze gegen Sätze nicht eben zugewogen, sondern zugezählt liefern." Er verglich solche Übersetzungen mit „umgewandten Tapeten" **). Er verlangt von dem Übersetzer „eine klare Ansicht von den Eigentümlichkeiten des fremden Zeitalters", dann werde er, „den lebendigen Geist des Originals erfassend, die höchste Treue üben können und nicht mit dem mühseligen kleinen Dienste, welcher Worte vorzähle, eine untreue Kopie im ganzen geben". So entstehe „eine Nachbildung im höchsten Sinne des Wortes, worin Stoff und Form sich durchdringen" (Arnoldt a. a. O. I. S. 126). Ein Muster einer in diesem Geiste gehaltenen Übersetzung sind „Aristophanes Wolken, griechisch und deutsch", 1811 erschienen, welche Wieland für „das größte litterarische und metrische Kunstwerk" erklärte, „das ihm, seit er lesen und urteilen könne, zu Gesicht gekommen, für ein Wunder, welches unserem Voß beweist, daß es möglich ist, allen Bedingungen genug zu thun, die er von einem vollkommen getreuen Übersetzer von Gedichten fordert,

*) Wolf betrachtete den „akademischen Unterricht als eine Anleitung, den weiteren Weg selbst zu finden, es künftig womöglich besser zu machen als der Professor" (Körte I. 128).

**) Die Vergleichung ist aus des Cervantes Don Quixote Bd. 10, Kap. 10 entlehnt.

ohne daß man deshalb der deutschen Sprache Gewalt anzuthun braucht" (Körte a. a. O. II. S. 85)*).

Es mag hierbei noch einiges bemerkt werden über die schriftstellerische Thätigkeit Wolfs während seines Aufenthalts in Halle. Es erschienen während dieser Zeit neben 48 akademischen Programmen, größerenteils die Methode des akademischen Studiums und Vortrags betreffend**), im Jahre 1789 „sein exegetisches Hauptwerk", die Leptinea des Demosthenes, im Jahre 1794 bis 1804 (1817) bis 1807 in einer (novis curis) verbesserten Ausgabe veröffentlichte Recension der homerischen Gedichte, 1795 die Prolegomena ad Homerum, nach Friedr. Schlegel „ein Urbild geschichtlicher Forschung", sodann 1801 die vier Reden Ciceros nach seiner Verbannung, woran sich 1802 die Rede pro Marcello anschloß. Endlich reifte während dieser Zeit die oben besprochene Abhandlung: „Darstellung der Altertumswissenschaft ꝛc." Das bedeutendste, was er geschrieben hat, gehört in diese Zeit. Im allgemeinen aber ist über seine schriftstellerische Thätigkeit zu bemerken, daß sie hinter seiner persönlichen weit zurücksteht***). So vieles er stets mit sich herumtrug, projektierte und teilweise auch begann, so hat er doch kein großes vollendetes, in sich abgeschlossenes Werk verfaßt. Die „Darstellung der Altertumswissenschaft" sollte in einem größeren lateinisch geschriebenen Werke ausgeführt werden. Die Prolegomena blieben eine halbe Arbeit, deren technischer und positiver Teil von ihm nicht geliefert wurde. Man hat seine schriftstellerischen Arbeiten den Gliedern eines Torso verglichen, „deren Schönheit den Plan und die Meisterschaft des Urhebers ahnen lasse, ohne daß die Herstellung des ganzen Kunstwerks gestattet wäre". Über die Pläne, mit denen er sich trug, über welche er manches auch geschrieben hinterlassen hat und über welche zum Teil sogar

*) In welches Verhältnis oder Misverhältnis er mit diesen Anschauungen zu Voß und den „Vossen" kam, bei aller Anerkennung der großen Verdienste des alten Voß, darüber s. Arnoldt I. S. 201 f. und Herbst, Joh. Heinrich Voß II, 2. S. 159—164.

**) Abgedruckt in F. A. Wolfs vermischten Schriften und Aufsätzen. Halle 1802. S. 33 bis 212, und chronologisch geordnet bis 1805 in: Kleine Schriften in lateinischer und deutscher Sprache von F. A. Wolf, herausgegeben von Bernhardy. Halle 1869. S. 21—130. Doch giebt Bernhardy nur 41 Stücke, da die beiden Programme aus dem Jahre 1802, die in Wolfs vermischten Schriften und Aufsätzen keine Aufnahme mehr gefunden hatten, auch bei ihm fehlen. Sie sind zusammen mit den 6 letzten Stücken 1833 durch Föhlisch zu erneutem Abdruck gekommen in einer Einladungsschrift zu der öffentlichen Prüfung in dem Gymnasium zu Wertheim. Über Anlaß und Wert dieser „prooemia" Bernhardy, Vorbericht. S. VI—X. Vgl. Arnoldt I. S. 76—79.

***) Docendo aliquanto plus, quam scribendo delector, sagt Wolf von sich in einem Schreiben an Ruhnken in Leyden vom Jahre 1796 und in dem Dedikationsschreiben der litterarischen Analekten an Humboldt vom Jahre 1816: ich wollte niemals Schriftsteller, sondern nur Lehrer sein (Arnoldt I. 112).

Wir können uns nicht enthalten, noch ein treffliches Wort aus „Bernays Goethes Briefe von F. A. Wolf", S. 48, hier beizusetzen:

Ihm, der zu allen Zeiten nur widerstrebend zur Feder griff, war das lebendig gesprochene Wort, wie es in unmittelbarer Frische aus dem Geiste hervortritt, das liebste und natürlichste Ausdrucksmittel geworden, das er mit der größten Gewandtheit zu handhaben und dem er die bedeutendsten Wirkungen abzugewinnen wußte. Auch von ihm konnte man, wenn auch in anderem Sinne, wie von Goethe sagen, daß, so trefflich auch das Geschriebene war, das Gesprochene doch noch köstlicher erschien. — Alles, was er äußerte, trug das schärfste Gepräge des Individuellen. — In der Ungebundenheit seiner genialischen Natur ließ er alle Eigenschaften seines Wesens keck durcheinander spielen; seine glänzende Dialektik, sein Scharfsinn — seine unvergleichliche Gabe eindringenster Warnehmung und die Fähigkeit, das Wargenommene ebenso prägnant darzustellen, dabei neben der kühlen Besonnenheit des allseitig erfahrenen Kritikers eine gewisse Verwegenheit des Geistes, die ihn antrieb, überall auf das Äußerste und Letzte vorzudringen und im Kampfe mit den bedenklichsten Schwierigkeiten seine Kräfte zu messen — das alles machte sich in raschem Wechsel neben und nacheinander geltend und oft genug mag sich noch der sprudelnde Humor und der Witz mit seiner ätzenden Schärfe hineingemischt haben. Wolf war eine von den seltenen Persönlichkeiten, von denen ein Strom geistiger Bewegung ausgeht, der jeden ergreift und von dem jeder gern sich heben und tragen läßt.

öffentliche Ankündigungen ergangen sind, vgl. Körte a. a. O. II. 114—127. 156. Wir nennen darunter den Plan einer „Pädagogik für Europa" in lateinischer Sprache, einer griechischen Grammatik, eines griechischen Lesebuchs, einer Schulordnung für deutsche Gymnasien, einer Gesamtausgabe des Plato u. s. w. Der von seiner persönlichen Thätigkeit, auch von den gesellschaftlichen Reizen seiner Stellung in Anspruch genommene ruhelose Geist, der seine Vorlesungen fast auf das ganze Gebiet der von ihm umschriebenen Wissenschaft ausdehnte und überall noch große Aufgaben zu lösen sah, war sich dieser seiner Unzulänglichkeit wol bewußt. Charakteristisch ist für ihn eine scherzhafte Äußerung (Körte II. S. 127), „man sollte auf Versprechungen der Gelehrten überhaupt nicht mehr geben, als auf die der Liebenden, von deren Eidschwüren die Alten sagten, sie würden von den Göttern verziehen. Diese Sünde treffe diejenigen gerade am meisten, die wahre Liebende in der Litteratur seien."

Die bedeutendste, auf die Ausbildung des gelehrten Schulwesens vorzugsweise in Norddeutschland einflußreichste Thätigkeit übte jedoch Wolf als Vorstand und Leiter des philologischen Seminars, welches auf seinen Vorschlag nach vorangegangenen Verhandlungen mit dem damaligen Kanzler der Halleschen Universität von Hoffmann und dem königl. Oberschulkollegium genehmigt und am 15. Oktober 1787 eröffnet wurde. Die Hauptstücke dieser Verhandlungen sind bei Arnoldt zu I. S. 95 abgedruckt unter den Beilagen I. S. 245—251, den lateinischen Text der Ankündigung des neuen Instituts vom 18. Juni 1787 giebt Körte a. a. O. II. 218—220. Es war die Absicht, ein Institut zu gründen, in welchem akademische Docenten und insbesondere Lehrer und Schulmänner gebildet werden sollten, die auf den 2 oder 3 obersten Klassen gelehrter Schulen zu unterrichten hätten. Gelehrte und sachkundige Schulmänner seien das sicherste Mittel, Schulen zu verbessern, andere Schulverbesserungen seien nur Palliative. Um aber solche Schulmänner zu gewinnen, dazu bedurfte es nach Wolfs Anschauung einer allmählich vorzunehmenden Trennung des Schulstandes vom Predigerstande. „So lange die Schulmänner professionsmäßige Theologen seien, welche die Schule für einen Durchgang in ein ruhiges oder fettes geistliches Amt ansähen," erreiche man diesen Zweck nicht. „Die theologischen Studien hälfen den Schulmännern oft nicht mehr, als ihnen das Studium des Feudalrechts helfen würde." Diese Anschauung ist die natürliche Folge der Ansicht, die er von der Altertumswissenschaft als einer selbständigen Disciplin hatte. Ist sie dies, so müssen auch ihre Jünger eine durchaus selbständige Stellung haben, ihr Beruf muß sich zu einer selbständigen Lebensstellung eignen oder dazu erhoben werden. Dabei rechnete er auf den idealen Reiz der Gegenstände, mit denen die Schulmänner zu thun hätten, hielt aber auch äußere Anlockungsmittel, z. B. stipendia, für notwendig. So wurde denn bei der Einrichtung des philologischen Seminars unterschieden zwischen Zuhörern, in deren Kreis grundsätzlich die Studierenden aller Fakultäten zugelassen wurden, und zwischen Mitgliedern, deren Zahl auf 12 beschränkt wurde, die den Genuß eines jährlichen Stipendiums von 40 Thalern hatten, jedoch nicht länger als 2 Jahre Mitglieder sein durften und vor ihrem Eintritt schon ein Jahr auf der Universität gewesen sein mußten, Grundsätze, die allmählich wol bei allen philologischen Seminaren Deutschlands zur Geltung gekommen sind.

Die Übungen im Seminar waren teils wissenschaftliche, teils praktische (didaktische). Die letzteren — ein praktischer Kursus am Waisenhaus (exercitationes paedagogicae) — wurden erst im Winter von 1799—1800 eingerichtet und dauerten nur ein paar Jahre. Dieselben wollten keinen rechten Fortgang gewinnen. Wolf leitete zwar diese Übungen (2 wöchentliche Stunden in Prima und Tertia) durch einen Vortrag über die Methode und durch eigenes Beispiel ein, bekümmerte sich aber nachher wenig mehr darum, ließ sich vielmehr nur von Zeit zu Zeit berichten, wie es dabei zugehe, indem immer eine Anzahl von Seminaristen den Lektionen anwohnte. Übrigens hatte Wolf selbst in einem besonderen Schreiben an das Oberschulkollegium die Ein-

führung dieser praktischen Übungen veranlaßt, indem er den Wunsch aussprach, „daß die vorzüglicheren Mitglieder des Seminars Gelegenheit haben möchten, sich eine oder ein paar Stunden die Woche in öffentlichen Schulen in der guten Methode zu üben". Die wissenschaftlichen Übungen bestanden teils im Interpretieren alter Autoren, teils in Disputationen. Während jeder sich auf jede Stunde vorzubereiten hatte, erklärten einzelne Seminaristen selbst, wobei Wolf sie gewähren ließ, ohne zu unterbrechen, wo er den Vortrag billigte. Wo dies nicht der Fall war, besonders gegenüber von Ungründlichkeit oder Anmaßung, mischte er sich sehr viel ein und ließ es nicht an vielen, zum Teil scharfen Erinnerungen fehlen. Dabei ist zu bemerken, daß die Interpretationen, wie alle Übungen des Seminars öffentlich waren und von den Studierenden der Philologie allgemein besucht wurden. Zum Gegenstand dieser Interpretationen, bei denen im allgemeinen der Maßstab der oberen Gymnasialklassen zu Grunde gelegt und verlangt wurde, daß man von andern das Beste sich angeeignet, aber dieses selbständig gestaltet und verarbeitet habe, wählte er gerne Schriften, mit denen sich eben sein eigenes Privatstudium beschäftigte, z. B. die homerischen Hymnen, die Rede pro Marcello, andere ciceronische Reden, platonische Dialogen ꝛc. Seine Ausgabe der Rede pro Marcello ist aus den Besprechungen im philologischen Seminar hervorgegangen. Disputierübungen fanden seltener, etwa alle zwei Monate, statt über ein von dem Disputierenden bearbeitetes oder doch in Thesen gefaßtes Thema. Einen Opponenten wählte sich der Disputierende unter den Seminaristen selbst. Auch hier mischte sich Wolf nur ein, wenn der Streit allzu hitzig wurde, oder stille stand oder abschweifte. Alles wurde in lateinischer Sprache verhandelt. Man bemerkte zwar, daß Wolf Tage hatte, an welchen ihm das Latein nicht recht fließen wollte; es galt jedoch für ein Zeichen von Unzufriedenheit, wenn er sich der deutschen Sprache bediente (Arnoldt I. S. 97—104; vgl. O. Schulz, Erinnerung an F. A. Wolf, S. 10—12).

Wie sehr er überhaupt während dieser seiner Halleschen Thätigkeit in philologischem und pädagogischem Wirken lebte, das ergiebt sich auch aus einer Reihe von Gutachten, die ihm höheren Orts aufgetragen waren, unter welchen wir folgende hervorheben. „Vorschläge über eine Grundlage zur Verbesserung der Bürgerschulen" (Dezember 1798 bei Arnoldt I. S. 256 ff.), „über die zweckmäßigste Art mit dem Halleschen Waisenhause Seminarien für Lehrer an Bürger- und Landschulen zu verbinden und über die Frage, wie eine kleine Zahl recht nützlicher Schul- und Lesebücher für die Jugend gemeinen Standes geschrieben werden könnte" (April 1799, a. a. O. S. 261 ff.). Diese Gutachten beschäftigen sich hauptsächlich mit dem, was auf der Universität für die Volkserziehung geschehen könnte. Es wird beklagt, daß man hin und wider in der Pädagogik Weichlichkeit, Arbeitsscheu und leichtsinnige Denkungsart begünstige, daß man bei Beurteilung junger Leute nur immer von gesammelten Kenntnissen, selten von Sitten, von Eigenschaften des Charakters, von wolbefestigten moralischen Principien rede. Einseitige Ausbildung des Kopfes sei weit mehr schädlich als nützlich. Die wichtigste Aufgabe für Bürger- und Landschulen sei eine gleichförmige Nationalerziehung, welche für alle jungen Leute bürgerlichen Standes gleichmäßig die allgemeineren Gegenstände des Unterrichts umfasse und die für das Leben entscheidensten Tugenden pflanze. Dazu bedürfe es vor allem wolgesinnter und tüchtiger Lehrer. Man könnte sie nach Verbesserung der Stellen aus den Kandidaten des Predigtamts nehmen, welche aber auf der Universität einen gründlichen Unterricht in „den wahren Grundsätzen einer dem Wol monarchischer Staaten angemessenen Nationalerziehung" erhalten sollten. Zu „Haltung eines solchen Collegii" würde er selbst bereit sein. Diese Anweisung müßte ebensosehr auf moralische Bildung als auf wissenschaftliche gehen; in letzterer Beziehung führt er an deutsche Sprache, neuere Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, besonders Kenntnis der notwendigsten Landesgesetze. Geschichte sei die beste Nahrung des Patriotismus. Am meisten sei hinzu-

wirken auf Bildung des echtdeutschen Sinnes und Charakters, auf Erregung der Liebe zur Ordnung und Subordination und der wichtigsten bürgerlichen Tugenden. Es sollte ferner eine kleine Anzahl recht nützlicher Volks-, Schul- und Lesebücher für die Jugend gemeineren Standes geschrieben werden. Nächst der Moral und Religion müßten die Materien aus der Diätetik, Naturgeschichte, Geographie, endlich „aus den allgemeinsten interessierenden Rechtsgrundsätzen" genommen werden. Man sollte Preise auf die beste Verfertigung solcher Bücher nach einem bestimmt bezeichneten Plane aussetzen (a. a. O. S. 260 und 264). Im Jahre 1803 verfaßte Wolf ein Gutachten über „die Grenzbestimmung zwischen Schulen, Universitäten und praktischen Bildungsanstalten" (Cons. 5. Kol. S. 65—109 vgl. Arnoldt I. S. 105), wobei er den Unterricht auf den Universitäten wissenschaftlich, den auf den Schulen vorbereitend, elementarisch und nur im allgemeinen bildend nennt. Es müsse in den Schulen der überhandnehmenden Oberflächlichkeit und Vielwisserei mit allen Kräften entgegengearbeitet werden. In den Schulen seien besondere Stunden für griechische und römische Litteratur, Theorie der schönen Wissenschaften, Technologie, Botanik, Astronomie, Logik ꝛc. durchaus überflüssig und nachteilig. Der Schule gehöre, was mehr das Gedächtnis und die Imagination beschäftige. Der Schüler solle nur Kenntnisse und befestigte Fertigkeiten auf die Universität mitbringen. Wenn Wolf auch manchen dieser Grundsätze teils in anderweitigen Äußerungen, teils in seiner eigenen praktischen Übung untreu wurde, so beweisen sie doch, wie angelegentlich sich Wolf mit den Fragen der Erziehung und des Unterrichts auch auf den unteren Stufen beschäftigte, und manche dieser Gedanken erscheinen wie Lichtblicke, wenn wir erwägen, daß dieselben erst in der neuesten Zeit sich verwirklicht haben. Zum Schlusse erwähnen wir noch ein anziehendes Gutachten, welches sich auf die disciplinarischen Verhältnisse der Universität bezieht (Januar 1799. Arnoldt I. S. 229 ff.). Er schlägt dort für die Universität die Anstellung eines gymnastischen Lehrers vor „wie ihn schon hie und da große Schulen haben"; die gymnastischen Übungen, die er kenne, finde er teils der Gesundheit und körperlichen Ausbildung (für die überhaupt noch so wenig öffentlich geschehe) sehr zuträglich, teils als angenehme Vergnügung nützlich. Er meint, das Fechten würde dabei eine untergeordnete Rolle spielen und es würde eben dadurch, daß bessere Leibesübungen getrieben würden, nach und nach in décadence kommen; „man hätte der Klopffechterei etwas untergeschoben, was dem Geist der edleren Erziehung gemäßer und doch aus der nämlichen Gattung von Exercitien wäre, zugleich etwas, wodurch der Bildung der Nation im ganzen ein neues wichtiges Beförderungsmittel gegeben würde".

Selbst in seinem Hause gegenüber seinen drei Töchtern zeigte sich Wolf als den Vertreter des humanistischen Princips. „Sobald die Kinder der Muttersprache ziemlich mächtig waren, wurde eine fremde Sprache angefangen und fast zugleich mit dem deutschen Alphabet lernten die Kinder auch das lateinische und griechische kennen und so in den drei Sprachen lesen und schreiben, denn beides ward als eins betrieben." Als sie weiter vorgeschritten waren, wurden den Kindern Aufgaben gestellt, wie diese „nachzusehen, wie oft wol dieses oder jenes Wort in einem Buche des Tacitus oder Cicero oder in einer homerischen Rhapsodie vorkomme". Wie manchen Besuchenden hat es überrascht, in dem Zimmer vor Wolfs Arbeitsstube ein reichumlocktes Köpfchen hinter großen Folianten emsig beschäftigt zu finden und mit der unbefangensten Heiterkeit von dem holden Kinde begrüßt zu werden" (Körte a. a. O. I. S. 113. Arnoldt I. S. 107).

In seinem Verhältnis zu seinen Zuhörern, denen er auf jede Weise näher zu treten suchte, übte er ebenfalls praktische Pädagogik. „Er öffnete vielen sein Haus, gestattete ihnen die Benützung seiner Bibliothek, besuchte sie wol auch auf ihren Zimmern und hat manchem mit dem Becher in der Hand das vertrautere Wort zugebracht. Er gab sich wie ein älterer Kamerad. Man sah ihn auf seinen regel-

mäßigen Spaziergängen vor dem Essen von einem großen Studentenkreise umgeben. Die ihm eigene Gabe der Unterhaltung, seine Offenheit, sein treffender Witz und die ganze Urbanität seines Wesens wirkte unwiderstehlich auf die jungen Leute. Ehe sie es wußten, sahen sie in seine Bahn sich mit fortgerissen." Und während im Anfang seine Vorlesungen wie oben bemerkt wenig Anklang fanden, unter anderem auch deshalb, weil sie etwas zu hoch gehalten waren, sammelte er besonders nach Eröffnung des Seminars eine Schar von Jüngern um sich, die ein bestimmtes Gepräge zur Schau trugen und als die „Wolfischen" sich schon durch ihr eigentümliches Wesen zu erkennen gaben (Körte I. 168). Ein äußerst anziehendes Bild von Wolfs Zusammenleben mit seinen Zuhörern aus den Jahren 1800—1802 giebt Nüßlin in einem bei Arnoldt a. a. O. I. S. 265 ff. abgedruckten Briefe an Arnoldt. „Oft wurden wir von ihm zum Nachtessen eingeladen. Da wurde uns neben einer sehr guten leiblichen Bewirtung jener suavissimus pastus animorum, die geistreichste und heiterste Unterhaltung, die man sich denken kann, in reicher Fülle dargeboten. Diesen bis tief in die Nacht dauernden, nie von üblen Folgen begleiteten, an Geist, Witz und Belehrung unendlich reichen Symposieen verdankten wir das köstlichste, was die Universität uns bieten konnte. Denn wenn Wolf schon in den öffentlichen Vorträgen seine Schüler entzückte, so war er hier wahrhaft bewundernswürdig." An einer anderen Stelle sagt Nüßlin von dem großen Meister: „Ihm, dem unerreichten Lehrer haben wir ja die größte und schönste Aussteuer zur würdigen Übung unseres Berufs zu verdanken. Er, in welchem wir das höchste Vorbild lebendig anregender, begeisternder Lehrweise erkannten, ist uns der weiseste Führer in die Heimat des Schönen geworden, hat unsern Sinn für alles Große und Edle aller Zeiten geweckt und geschärft, vorzüglich unsere Liebe für das klassische Altertum entzündet und uns mit dessen geistigen Heroen, dem Homer, Platon und ihren Sinnesverwandten befreundet. — Gesegnet sei daher das Andenken des großen Lehrers &c." Ein solches Andenken hat Wolf bei einem seiner dankbarsten und trefflichsten Schüler hinterlassen. Daß dieser Verkehr mit den Studenten *) nicht auch seine Schattenseiten haben konnte, worüber Arnoldt I. S. 131 auf Äußerungen von Eilers und Niebuhr verweist, wollen wir nicht in Abrede stellen, zumal da Wolf in dem Rufe eines starken Trinkers stand **). Dabei ist jedoch zu bemerken, daß sich um diese hervorragende und ganz eigentümliche Persönlichkeit auch früh ein Kreis von Mythen sammelte und manches auf seine Rechnung kam, was eigentlich andere angieng, die es liebten, ihn, wenn auch in karikierter Weise, wider aufzulegen. Auch ist nicht zu vergessen, „daß er sonst studentische Excesse bei verschiedenen Gelegenheiten tadelte und bekämpfte" (Arnoldt a. a. O. Anm.). „Oberflächliches Studieren erzeugt immer und überall Trägheit, Ausschweifungen und alle Arten von Roheit. Bei öffentlichen Excessen bemerkt man jedesmal, daß sie von denen verübt werden, welche ein berühmter Schriftsteller die Brot- und Butterstudenten zu nennen pflegte. Die allermeisten sehen die Studien völlig wie Handwerke an und haben kein weiteres Ziel, als wie sie durch das gewöhnliche Examen in ein Amt kommen wollen. Daraus entsteht dann die Begierde, die Zeit, die ihnen vom Heftschreiben übrig bleibt, so lustig hinzubringen als möglich (Körte I. 236).

Was die Stellung Wolfs zu seinen Amtsgenossen und im akademischen Senat betrifft, so scheint er wenigstens in den letzten Jahren (früher stand er besonders dem

*) Niebuhr äußert sich in dem oben angeführten Brief an den Minister von Stein im Jahre 1808, in welchem er behauptet, daß man ihn schlechterdings nicht ersetzen könne, in dieser Sache dahin: „für einen, den er moralisch verderben mag durch Umgang und Äußerungen, erhebt er doch gewiß viele auf den Weg zum höheren Leben, der nur durch das Altertum führt".

**) In früheren Jahren war er auch ein starker Raucher, saß im dickften Tabaksqualm und brachte es täglich oft auf 20 Pfeifen (Körte I. S. 60).

alten Semler*) und Reinhold Forster nahe) etwas vereinsamt gewesen zu sein. Von dieser Vereinsamung spricht auch W. von Humboldt (Werke V. 90). Und darauf weisen schon hin einzelne Fälle, in welchen er den Kollegen allein gegenübersteht, wie Körte einen solchen I. 243 ff. anführt, ferner seine stark ausgesprochene Abneigung, in die neu zu errichtende Berliner Universität als gewöhnlicher Universitätsprofessor einzutreten, weil er 22 Jahre lang die Bitterkeiten einer neidischen Kollegenschaft**) zur Genüge genossen habe, endlich die trüben häuslichen Verhältnisse, in denen er lebte, da er im Jahre 1802 von seiner Frau, die ihm außer einem früh, schon in Osterode a. H., verstorbenen Sohne drei Töchter geschenkt, nach 20jähriger Ehe sich trennte***), Verhältnisse, die ihm wol einen traulicheren Verkehr mit befreundeten Familien kaum möglich machten. Dazu kommt seine ganze Eigentümlichkeit und wol auch das Verhältnis zwischen ihm und den Studierenden. Es war dieses doch von der Art, wie es wenigstens zwischen andern Lehrern und den Studierenden nicht bestand. Er gab sich wie ein älterer Kamerad, sagt Arnoldt. Er war gewöhnlich von Studentenkreisen umgeben, mit denen er in größter Offenheit und heiterster Laune verkehrte, er hielt Symposien mit denselben bis in die späte Nacht. Das war gewiß für seine Zuhörer anziehend, wolthätig, ja entzückend. Aber es mochte doch die, wie er meinte, „neidische Kollegenschaft" etwas erkälten. Außerdem war seine ganze Eigentümlichkeit, wie sich im Verfolg weiter zeigen wird, von der Art, daß er nicht leicht jemanden neben sich duldete. Er war eine herrische Natur, eifersüchtig auf sein ausschließliches Regiment, selbst die Seminarberichte wollte er nicht durch „die Hände des wechselnden Prorektors und der Universitätsschreiber" gehen lassen (Arnoldt I. 96 und 127). Fichte urteilte über ihn (Arnoldt I. 271) im Jahre 1807: „er, der gern herrschen mag, wird einem Plan, der nicht von ihm ausgegangen ist, nicht sehr geneigt sein — er scheint überhaupt sich nicht gern zu einer planmäßigen Thätigkeit bequemen zu wollen, sondern es mehr zu lieben, wie ein Freiherr zu treiben, was ihm eben einfällt und wenn es ihm einfällt." Ja man wird sogar berechtigt sein zu behaupten, daß er die außerordentlichen Erfolge seiner persönlichen Wirksamkeit zum Teil dem Umstande verdankte, daß er allein, daß keiner neben ihm war, der ihm darein redete, daß er ungeteilt die Zuhörer für sich hatte†). Als dies später in

*) Über Wolfs Verhältnis zu Semler s. Arnoldt II. S. 389—392; vgl. auch Bernhardy, kleine Schriften von F. A. Wolf, Vorbericht S. XI ff.

**) Bernhardy a. a. O. S. XIV ff. „ohnehin stand er damals vereinsamt und hatte nicht viele Freunde unter den Halleschen Gelehrten, denen sein schroff hervortretendes Selbstgefühl, seine Härte sehr empfindlich geworden war" S. XVI.

***) Das Nähere findet man bei dem Schwiegersohn Körte I. 116—120. „Es sind nicht immer große, offenbare Fehler, welche den Mann dahin bringen, sich von der Mutter seiner Kinder zu trennen; auch kleiner, immer widerholter Zwist, hervorquellend aus ungleichem Charakter und Betragen, bewirkt in der Ehe leicht unheilbare Abneigung, wenn nicht gediegene Sittlichkeit, besonders des Mannes, die unzerstörbare Grundlage der Liebe zu einander ist, welche sich nichts irren läßt." Es ergiebt sich aus der Darstellung Körtes, daß Wolf diese Trennung sehr verargt wurde, „da die wirklich ehrenwerte Frau der Achtung nicht nur ihrer Bekannten, sondern auch zum Teil seiner Freunde genoß. Man lobte ihre Gutmütigkeit, ihre Treue, ihren häuslichen Sinn, die Duldsamkeit, womit sie seine vielen und schlimmen Eigenheiten und Launen ertragen rc. rc." Andere billigten seinen Schritt, weil er in dem vergeblichen Bestreben, ein gutes Verhältnis herzustellen, die zu seiner Thätigkeit nötige innere und äußere Ruhe immer mehr verlor.

†) Vgl. Bernays Goethes Briefe an F. A. Wolf S. 58. Wolf nahm in Halle eine wahrhaft herrschende Stellung ein. Wir lesen bei Steffens (Was ich erlebte 5, 138): „Wolf der Philolog stand in der Blüte seines Rufs und seine Schule hatte die mächtigste Entwickelung erreicht. Seine tief begründete Gelehrsamkeit, seine scharfe Kritik, die Zuversicht und Sicherheit, mit welcher er hervortrat, wol auch sein beißender, nicht selten schonungsloser Witz imponierten, und neben ihm gab es in seinem Fach, wenigstens in Halle, keinen, der eine andere, am wenigsten eine entgegengesetzte Meinung zu äußern wagte. Er bildete die absolute Aut-

Berlin anders wurde, als er in vielfach zusammengesetzte Verhältnisse eintrat, welche die verschiedensten Rücksichten verlangten, da war es auch eigentlich um seine akademische Wirksamkeit geschehen.

Auch in Beziehung auf seine äußere Stellung, was Rang und Ehre betrifft, war Wolfs Aufenthalt in Halle der Höhepunkt seines Lebens, und man möchte fast wünschen, mit dem Abgange von Halle die Schilderung des Mannes abschließen zu dürfen. So schmal es ihm anfangs in ökonomischer Beziehung ergangen war — das von seiner Frau ihm zugebrachte Vermögen gieng allmählich darauf —, so sorgenfrei konnte er sich später bewegen, da sein bares Einkommen mit Einschluß des Jahrgeldes, welches er als auswärtiges Mitglied der Königl. Akademie der Wissenschaften zu Berlin bezog (Arnoldt I. S. 133 Anm. 34), seit 1799 rund auf 2300 Thaler, seit 1805 auf 3000 Thaler sich erhöhte. Schon früher aber hatte er sich so gestellt, daß er dem lebenslustigen, übrigens in ökonomischer Hinsicht völlig dissoluten Forster öfters aushelfen konnte, worüber bei Körte (I. 130) einige ergötzliche Anekdoten zu lesen sind. Ehrenvollen Berufungen nach Leyden (1796), nach Kopenhagen (1798), nach München (1805) gab er daher keine Folge. Im Jahre 1799 war er zum auswärtigen Mitglied der Königl. Akademie der Wissenschaften in Berlin gewählt worden. Im Jahre 1802 übernahm er das Oberbibliothekariat an der Universität, im Jahre 1805 wurde er zum königl. preußischen Geheimenrate ernannt. Bald darauf kam dazu noch ein Ruf nach Charkow (1807)*), nach Landshut (1808). Im Jahre 1808 wurde er auch Mitglied der Münchener Akademie und es mag hier sogleich bemerkt werden, daß er 1819 associé étranger de l'académie royale des Inscriptions et belles lettres, 1820 korrespondierendes Mitglied der Akademie der herkulanischen Altertümer zu Neapel und in demselben Jahre Ehrenmitglied der Societät für die gesamte Mineralogie in Jena wurde. Zu Erlangung solcher Ehrenbezeugungen hat er übrigens niemals Schritte gethan.

Einen verhängnisvollen Wendepunkt in dem Leben und Wirken Wolfs bildet die Einnahme von Halle durch die Franzosen nach der Schlacht bei Jena 17. Oktober 1806 und der infolge davon eingetretene Schluß der Universität. Im Frühjahr 1807 folgte Wolf einer Einladung Joh. v. Müllers nach Berlin zu kommen.

Wir schicken zunächst einige möglichst kurz gefaßte Bemerkungen über Wolfs weiteren Lebensgang voraus. Schon im Sommer 1807 finden wir Wolf hervorragend thätig für den Gedanken, in Berlin eine Hochschule zu errichten als Ersatz für die beiden durch den Tilsiter Frieden verlorenen Universitäten in Halle und Erlangen. Die Denkschriften, welche er in dieser Angelegenheit unter dem 3. August 1807 und unter dem 19. September desselben Jahres dem Geh. Kabinetsrat Beyme übersandte, sind abgedruckt bei Rud. Köpke, Die Gründung der Königl. Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, S. 153—159 und S. 160—180, die erstere schon bei Körte II. S. 230 bis 245. In dem Begleitschreiben zu der zweiten Denkschrift sprach Wolf schon damals den Wunsch aus, bei der zu errichtenden Hochschule nicht als gewöhnlicher Universitätsprofessor einzutreten, sondern in der Eigenschaft eines Akademikers als

torität in seinem Fache; man fürchtete ihn". Eduard Gerhard, Schüler Wolfs im Jahre 1814 und 1815, wollte es mit dem persönlichen Verkehr bei Wolf nicht recht glücken. Zu einer recht freien Unterhaltung wollte es nicht kommen. Er schreibt (Januar 1815): „Eine gewisse Scheu habe ich bei seinen Gesprächen über wissenschaftliche Gegenstände. Ideen, die ihn ganz erfüllen, will nur er darlegen. Daher spricht er allein und läßt keine Zwischenrede, am wenigsten eine widersprechende aufkommen; der Zuhörer muß Zuhörer bleiben. Man möchte glauben, der Fluß der Rede werde nur darum nicht gehemmt, damit ja keine fremde Meinung sich erheben möchte" (s. Eduard Gerhard, ein Lebensabriß von O. Jahn S. 15).

*) Über die Berufung Wolfs nach Charkow Georg Schmid in der Russ. Revue, Monatsschrift für die Kunde Rußlands, herausgegeben von Karl Röttger, St. Petersburg 1879. VIII. Jahrgang, 4. Heft, S. 289—328.

professor honorarius zu lesen, indem er mit der Bitte um Überreichung gleichzeitig auch eine Immediateingabe beilegte (Arnoldt I. S. 139). Die um diese Zeit gepflogenen und bis in das Jahr 1808 fortgesetzten Unterhandlungen über seine Berufung nach Charkow zerschlugen sich (Georg Schmid a. a. O. S. 294—300), und als Joh. von Müller in Kassel, der inzwischen Staatsrat und Generaldirektor des öffentlichen Unterrichts in dem neuen Königreich Westfalen geworden war, ihn in einem Schreiben vom 25. Februar 1808 zur Rückkehr nach Halle einlud, lehnte er auch dieses Anerbieten ab. Denn ein von ihm unter dem 5. Januar 1808 eingereichtes Dienstentlassungsgesuch war durch ein Kabinetsschreiben vom 29. Januar in den huldvollsten Ausdrücken zurückgewiesen, und nachdem er im Juni die Anweisung auf eine Gehaltsrate von 800 Thalern erhalten, wurde ihm durch ein Kabinetsschreiben vom 14. Oktober 1808 die Stelle des Visitators beim Joachimsthalschen Gymnasium übertragen.

Dieser Visitator war der Aufseher des Gymnasiums in seinen inneren Angelegenheiten, also namentlich in Bezug auf den Unterricht und die Disciplin, und stand ursprünglich unter dem sogenannten Joachimsthalschen Schuldirektorium, einer eigenen Aufsichtsbehörde der Anstalt, die mehr die ökonomischen Angelegenheiten derselben zu besorgen hatte. Als aber im Februar 1809 W. von Humboldt, Wolfs vieljähriger Freund, zum Geh. Staatsrat ernannt und Chef der Sektion für den öffentlichen Unterricht geworden war, wurden im April desselben Jahres beide, das Joachimsthalsche Schuldirektorium und der Visitator in gleichem Range der unmittelbaren Aufsicht der genannten Sektion untergeben, und Wolf scheint in seiner neuen Stellung von Anfang an amtlich nur mit dieser verkehrt zu haben. Wenigstens ist an sie schon sein Bericht über das Joachimsthalsche Gymnasium vom 18. Februar 1809 erstattet, den Arnoldt I. S. 143—149 vollständig mitgeteilt hat, da aus ihm hervorgeht, in welcher Art Wolf sein Verhältnis zu der Anstalt auffaßte und auf welche Punkte er dort hauptsächlich seine Aufmerksamkeit richten zu müssen glaubte. Allein obgleich W. von Humboldt den Bericht vortrefflich fand und infolge desselben auch manches in Angriff genommen wurde, die Heranziehung neuer Lehrkräfte, die Ordnung der Bibliotheksverhältnisse, die Beseitigung des seminarium theologicum: als Wolf bei der damals eingeleiteten Reform der Verwaltung des Gymnasiums im Frühjahr 1810 von dem Visitatoriate sich zurückzog, war im ganzen nichts weiter zu stande gekommen, als daß beim Abgange Phil. Buttmanns mit dessen Gehalt zwei neue Kollaboratorstellen geschaffen wurden, die Ludw. Ideler und Konr. Leop. Schneider erhielten.

Während dieser Zeit war Wolf schon im März 1809 nicht nur sein bisheriger Gehalt von 3000 Thalern, sondern auch eine Entschädigung von 300 Thalern für Umzugskosten durch königliche Ordre gesichert worden, Humboldt aber hatte ihm die Stelle eines Direktors der im Jahre 1810 ins Leben tretenden wissenschaftlichen Deputation bei der Sektion des öffentlichen Unterrichts zugedacht. Diese Deputation hatte die wissenschaftliche Seite des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens zu vertreten, Unterrichtsmethoden und Erziehungssysteme, Lehrpläne, Lehrbücher, einschlagende Schriften zu beachten und zu prüfen, Vorschläge zu Stellenbesetzungen zu machen und die Prüfungen für das Lehramt zu überwachen. Es ist peinlich, die Verhandlungen zu lesen, welche die Behörde, insbesondere bis 1810 der für Wolf auf rücksichtsvollste sorgende W. v. Humboldt, mit Wolf in Beziehung auf die genannte Stelle wie über sein Verhältnis zur Universität und zur Akademie der Wissenschaften zu führen hatte. Überall verlangte er, voll von dem Bewußtsein seiner Verdienste, dabei außerordentlich empfindlich und von dem Streben getragen, ein hoher Staatsbeamter zu werden, wozu ihm alle Befähigung fehlte, eine Ausnahmestellung. Die wissenschaftliche Deputation, zusammengesetzt aus lauter Männern, die sich den philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studien gewidmet, mit

einem fast durchaus freien Geschäftskreis, bot schon den Mitgliedern ein reiches Feld der schönsten Thätigkeit. Der Vorstand aber, wozu Wolf ausersehen war, sollte zugleich Mitglied der Ministerialsektion für das Unterrichtswesen sein und deren Sitzungen mit den Rechten und dem Rang eines Staatsrats beiwohnen, im übrigen den Geschäftsgang bei der Deputation leiten und deren Ausfertigungen unterzeichnen. Daneben sollte Wolf Universitätsprofessor sein und ein philologisch-pädagogisches Seminar leiten. Als Mitglied der Sektion hatte er die Oberaufsicht über die Berliner Gymnasien. „Ich schmeichle mir," schreibt ihm Humboldt unter dem 29. November 1809, „daß Sie finden werden, daß ich mit der Treue und Freundschaft, die ich immer für Sie hege, Ihre Lage so bereitet, so nahe in Verbindung mit mir gebracht und zugleich so frei und mobil erhalten habe, daß sie Ihnen nie einen Augenblick drückend werden kann." Und unter dem 30. Januar 1810, als Wolf über Vernachlässigung und Zurücksetzung klagte: „Ich habe darauf gedacht, Ihnen den ehrenvollsten Posten zu erteilen, den ich für einen Gelehrten zu vergeben hatte. Um zu zeigen, daß ich diese Stelle, Ihnen erteilt, nicht bloß vorübergehend, sondern für dauernd ansah, wollte ich damit für Sie eine andere Thätigkeit in der Sektion verbinden, auf die ein Direktor der Deputation an sich keinen Anspruch machen kann." Im Februar 1810 wurde Wolf endlich zum Direktor ernannt, nahm aber nur zögernd an und fieng sofort an wider abzulehnen. Er berief sich auf seinen unsicheren Gesundheitszustand, meldete schon im März 1810, daß ihn derselbe verhindere, sich auf die Geschäfte einzulassen und erbot sich, als außerordentliches Mitglied für die Deputation thätig zu sein. Darauf wurde dann nach nochmaliger Anfrage Humboldts, als Wolf auf seinem Entschluß beharrte, die Direktion Schleiermacher übertragen. Fragt man nach der Ursache, welche dieses ganze Projekt scheitern machte, so war es der „grillenhafte Ehrgeiz" Wolfs, Staatsrat zu werden. Wolf schreibt an Humboldt, Stein habe ihn geradezu zum Staatsrat machen wollen und er, Humboldt, hätte dies auch thun sollen. Mit unbeschreiblicher Geduld setzt ihm Humboldt unter dem 11. Januar 1810 auseinander, daß dies ihm nicht möglich gewesen wäre, daß er ihm aber eine viel ansehnlichere Stelle als die eines bloßen Staatsrats, eine Direktion, gegeben und ihn in die Sektion gesetzt habe mit einem Rang, der dem eines Staatsrats völlig gleich sei. Als Staatsrat „wären Sie sehr schlecht beraten gewesen, mein Bester, die Wissenschaft und die Universität ebenso sehr, und wenn Sie es nicht gleich glauben wollen, so kann es nur sein, weil Sie nicht anschaulich wissen, was ein Staatsrat in einer Sektion ist". — „Ein Gelehrter, wie Sie, muß nicht Staatsrat sein wollen, er muß es im eigentlichsten Verstande unter sich halten. Als Titel muß er es verschmähen und mit vollen Geschäften sich nicht aufbürden lassen." Und in dem obenerwähnten Briefe vom 30. Januar schrieb derselbe über diesen Punkt: „Es thut mir persönlich wehe, wenn ich sehe, daß eine, wie es mir scheint, vorgefaßte Meinung über einen bloßen Titel Sie, der Sie in jeder Rücksicht so trefflich sind, hindert, mit uns gemeinschaftliche Sache zu machen ꝛc. Was Sie mir sind, das wissen Sie und sehen es noch an der Ausführlichkeit dieses Briefs, da ich wahrlich kaum Minuten in diesen Tagen frei habe*). Zarter, rücksichtsvoller, geduldiger kann ein gewissenhafter Arzt mit einem Kranken nicht verfahren, an dessen Genesung und Leben ihm gelegen ist. Wenige Monate später, im Juni 1810, wurde W. v. Humboldt zum Gesandten in Wien ernannt und der Staatsrat Nicolovius übernahm die Leitung der Sektion.

Einen ganz ähnlichen Gang nahm die Feststellung der Verhältnisse Wolfs zu der im Oktober 1810 eröffneten Berliner Universität und zur Akademie der Wissenschaften. Wolf steifte sich nämlich, wie schon oben bemerkt, darauf, unter dem Ausdruck entschiedenen Widerwillens gegen den „Fakultätengeist, der das Hallesche Seminar durch dokumentierbare Künste untergraben", nicht „als professor

*) S. W. von Humboldts Werke V. S. 273—290. Vgl. Arnoldt I. S. 159—174.

ordinarius oder als Glied einer Fakultät" bei der Universität einzutreten, sondern „in der Qualität eines Mitglieds der Akademie" lesen zu dürfen und war sehr verdrießlich darüber, sich in dem Katalog von 1810 als litt. antiq. prof. publ. neben seinen Schülern Böckh und Heindorf aufgeführt zu sehen. In einer Eingabe an den Minister (Körte II. 48—58) spricht er sich nun weiter darüber aus und entwickelt einen Plan zu Errichtung eines neuen philologisch-pädagogischen Seminars zur Bildung praktisch brauchbarer Schulmänner auch der mathematischen und naturwissenschaftlichen Richtung, verbunden mit praktischer Verwendung an den Gymnasien, weshalb der Direktor der Anstalt, der natürlich kein anderer als Wolf sein sollte, zugleich in unmittelbarem Verkehr mit der höchsten Behörde die Aufsicht über das Gymnasium führen und die Freiheit erhalten sollte, die Lektionsplane und Kursus für die Gymnasien zu entwerfen. Der Minister aber wollte Wolf, dessen Gehalt zu mehr als zwei Dritteilen aus der Universitätskasse floß, auch für die Universität bestimmter verpflichten, fand ferner den Plan in betreff des Seminars und der damit zu verbindenden Schulaufsicht, vollends nachdem Wolf aus der Sektion ausgetreten war, nicht ausführbar und veranlaßte daher eine Kabinetsordre vom 4. März 1811, nach welcher Wolf zwar von den Fakultätsgeschäften und den übrigen Arbeiten der ordentlichen Professoren frei sein und deshalb auch seit Ostern 1811 mit seinen Vorlesungen nicht mehr unter den Professoren, sondern unter den Sodales der Königlichen Akademie der Wissenschaften aufgeführt werden sollte, dagegen aber ihm auferlegt wurde, halbjährige Kollegien über seine Wissenschaft zu lesen mit der vollen Verbindlichkeit eines ordentlichen Professors und mit der Bedingung, sich nach allem dem zu richten, was über die Regelmäßigkeit des Kollegienlesens für die ordentlichen Professoren schon festgesetzt sei oder festgesetzt werden würde. Diese Entscheidung wurde von Wolf, der als Professor selbst ohne Fakultätsgeschäfte gar nicht hatte lesen wollen und sich, wie man ihm nachsagte, mit dem Gedanken trug, einst Kanzler der Universität zu werden, mit tiefem Unmut aufgenommen, als „ein Werk bureaukratischer Chikane". Wolf ist daher auch nachher, als im Frühjahr 1812 das philologische Seminar in Berlin sein Reglement erhielt, wobei man auf seine Mitwirkung gerechnet hatte, wie Trendelenburg sagt, fast nur „ein akademischer Gast" oder, wie Schleiermacher es ausdrückte, „ein vornehmer Eremit" geblieben, mit diesem Seminar aber nie in Verbindung getreten.

Und so wurde auch das Verhältnis Wolfs zur Akademie der Wissenschaften immer mehr gelockert. Im Jahre 1799 war er zum auswärtigen Mitglied erwählt worden. Seit 1805 bezog er aus der Kasse der Anstalt ein Jahrgeld von 900 Thalern. In den 2 akademischen Vorlesungen, die er gehalten, im Jahre 1808 (von einer milden Stiftung Trajans) und 1811 (über ein Wort Friedrichs II. von deutscher Verskunst) hatte er sich als ordentliches Mitglied der Königl. Akademie der Wissenschaften in Berlin und München unterzeichnet, in dem Streit wegen seiner Stellung zur Universität sich vorzugsweise auf seine Stellung als Akademiker zurückzuziehen beabsichtigt, auch schon vorher, fast gleichzeitig mit seinen Vorschlägen zur Begründung der Universität, in ziemlich durchgreifender Weise seine Absichten über die Reorganisation der Akademie geltend zu machen gesucht. Als aber im Jahre 1812 neue, ohne sein Zuthun entworfene Statuten der Akademie in Wirksamkeit traten, erklärte er, daß er gegen Wunsch und Neigung zur Thätigkeit eines ordentlichen Professors verpflichtet, den statutenmäßigen Verrichtungen bei der Akademie sich nicht unterziehen könne, obwol er auch ferner für die Zwecke der Akademie nicht unthätig sein wolle. So geschah es, daß die Akademie Wolf als freiwillig ausgetreten betrachten zu dürfen meinte und ihm sein Jahrgeld entziehen wollte; doch als das Ministerium auf Wolfs dagegen erhobenen Protest sich überzeugte, daß derselbe sein Jahrgeld „als Pension und Entschädigung für abgelehnte Rufe ins Ausland, ohne dafür Verpflichtungen gegen die Akademie übernommen zu haben," genieße, gieng es auf die Anträge der

Akademie nicht ein, vielmehr hat Wolf dieses Jahrgeld bis zu seinem Tode aus der Kasse der Akademie bezogen und selbst nach seinem Tode erhielten es seine Erben noch auf ein ganzes Jahr bewilligt. Aber Wolf wird von 1812 an nur als Ehrenmitglied in den Verzeichnissen der Akademiker aufgeführt und selbst für diese Ehrenmitgliedschaft hatte er in den Jahren 1816 und 1817 noch zu streiten, so daß er deshalb den Beistand des Ministeriums anrufen mußte (Arnoldt I. S. 182—185).

Diese unerquicklichen Fehden, verbunden mit körperlichem Unbehagen und mancherlei äußerlichen Unbequemlichkeiten in seinem Berufe, versetzten ihn in eine fortdauernd aufgeregte, gereizte Stimmung und es gelang ihm nicht mehr, sein großartiges Lehrtalent in den alten Schwung zu bringen. Mit großem Misbehagen bemerkte er, daß seine Hörsäle sich nicht mehr füllen wollten*), während seine jüngeren Kollegen ein zahlreiches Auditorium um sich versammelten; vgl. das Dedikationsschreiben an W. v. Humboldt vor den litt. Analekten IV—VI. Seine Bitterkeit machte sich in Anschlägen am schwarzen Brett Luft und wegen eines solchen Anschlags vom Jahre 1819, in welchem er von den in dies magis languescentibus, literarum studiis sprach, mußte er sich vor dem Minister v. Altenstein verantworten (Körte II. 72 u. 74 und Arnoldt I. 276—279) und sich darauf hinweisen lassen, daß die philologischen Collegia des Professor Böckh zahlreich besucht seien. Er pflegte von sich zu sagen, er lese gratis et frustra. Die Gutachten, zu welchen er hin und wider vom Ministerium in wichtigen pädagogischen Fragen aufgefordert wurde, wie z. B. 1811 über Abiturientenprüfungen und über einen Entwurf zur Einrichtung der öffentlichen Schulen im preußischen Staat (Arnoldt I. 189 ff. und 193), Gutachten, die er selbst wegen des scharfen Urteils über die ihm unterbreiteten Entwürfe wol auch „Schlechtachten“ nannte, scheinen durch ihre ganze Haltung an maßgebender Stelle in dem Grade verstimmt zu haben, daß sie geringere Beachtung fanden. Wenigstens zeigt eine Vergleichung seines Gutachtens über die Einrichtung der Abiturientenprüfung mit der unter dem 25. Juni 1812 erlassenen Instruktion, daß dasselbe darin viel weniger benutzt worden, als man gewöhnlich anzunehmen pflegt. Und in der That waren Wolfs Arbeiten dieser Art in einem bitteren Tone abgefaßt, der die Behörden wenig aufmuntern konnte, ihn ferner zu hören. Es ist der Mühe wert, hierüber ein Urteil Göthes aus einem Briefe zu vernehmen, den er 1816 an Zelter nach einem Besuche Wolfs geschrieben hat. „Wolf hat sich auf die seltsamste Weise dem Widerspruch ergeben, daß er alles, was man sagen kann, ja alles, was dasteht, hartnäckig verneint und einen, obgleich man darauf gefaßt ist, zur Verzweiflung treibt. Eine solche Unart wächst von Jahr zu Jahr und macht seinen Umgang, der so belehrend und förderlich sein könnte, unnütz und unerträglich; ja man wird zuletzt von gleicher Tollheit angesteckt, daß man ein Vergnügen findet, das Umgekehrte von dem zu sagen, was man denkt. Man kann sich vorstellen, was dieser Lehrer in früherer Zeit trefflich muß gewirkt haben, da es ihm Freude machte, tüchtig positiv zu sein“ (Arnoldt I. S. 186 f.). Nun ist zwar die Anschauung gewiß unberechtigt, als hätte Wolf in Berlin „seine herrlichen Gaben in trägem Genuß vergeudet**). Immer noch zog er

*) Bernhardy a. a. O. S. XXXI und XXXII gesteht zu, daß Wolf versäumt habe, die Stoffe seines Vortrags in dem großen Stil, der ihm zukam, umzugestalten und mit den Fortschritten der Zeitgenossen in Einklang zu setzen, „seine Darstellung mancher wichtigen Studien — verriet einen Stillstand“. Eduard Gerhard 1814 schreibt: „die Vorlesung über Bion und Moschus bringt des Bekannten so viel, daß es oft schwer hält, ein edles Weizenkorn zu holen, doch höre ich fleißig zu, teils um den Mann nicht zu kränken, der auf so etwas hält, teils um des Geistes willen, mit dem er alles, sogar das Trivialste, zu behandeln und vorzutragen weiß. Weit bedeutender sind die Vorlesungen über Encyklopädie und Cic. d. officiis“ (Eduard Gerhard, ein Lebensabriß von O. Jahn S. 15).

**) In einem Briefe an seine Tochter, verheiratete Körte, vom 22. Februar 1814 spricht er von seiner angegriffenen Gesundheit, welcher „die Eingeschlossenheit dieses Winters (bei Arbeit von früh 5 bis nachts 11 Uhr) allzusehr geschabet“ habe.

viele durch seine geistvollen Vorträge an, auch sah er öfters ältere Männer aus verschiedenen Ständen unter seinen Zuhörern; er unterhielt fortwährend einen lebhaften Briefwechsel (die Namen seiner Korrespondenten s. bei Arnoldt I. 219 f.) und pflegte auch persönlichen Umgang mit W. v. Humboldt, mit Zelter, Hegel, Streckfuß, Varnhagen v. Ense, dessen Gattin Rahel u. a. Er beschäftigte sich eifrig mit romanischen Studien, so daß Gries für seine Übersetzung von Calderon auf ihn sich berufen konnte, Streckfuß die Übersetzung von Dantes Divina commedia ihm widmete und sich von ihm vielfach beraten ließ; ferner mit metrischen Studien, die ihn zum Teil wider zur Musik zurückführten, worüber er mit Zelter Briefe austauschte. Auch trug er sich viel mit pädagogischen Gedanken und Plänen, worüber das Nähere bei Arnoldt I. S. 194—199 zu finden ist; ferner mit litterarischen Plänen. Allein bei allem dem blieb es bei Vorsätzen, zerstreuten Sammlungen, Excerpten, Bemerkungen. Es fehlte dem unruhigen, vielfach verletzten und verbitterten Manne allmählich an der rechten Beharrlichkeit, an der Fähigkeit, sich frei und erhaben zu halten über unangenehme persönliche Erfahrungen, an dem männlichen Mut, sich aufzuraffen, und er verfiel auch in seinem litterarischen Wirken in eine resignierte Stimmung, in der er seine wissenschaftliche Laufbahn für abgeschlossen ansah (Arnoldt I. 188); das Museum für Altertumswissenschaft, welches er mit seiner berühmten „Darstellung der Altertumswissenschaft" 1807 eröffnete, hatte nur bis 1810 Bestand; die litterarischen Analekten nur von 1816—1820. Wolf selbst ließ es an den erwarteten Beiträgen fehlen, wenn er auch einige Abhandlungen geliefert hat, die immer noch musterhaft sind. Zu solchen litterarischen Unternehmungen fehlte ihm die nötige Thatlust und Ausdauer. Auch erschienen von Wolf in dem ganzen Zeitraum seines Berliner Aufenthalts nur kleinere, vereinzelte Arbeiten, zunächst als Frucht seiner metrischen Übersetzungsstudien, die ihn längere Zeit beschäftigt hatten, seine Übersetzung der Wolken des Aristophanes 1811, das Fragment aus den Acharnern 1812, die Übersetzung der ersten Satire des Horaz 1813 (ohne den Anhang der Scholien im 1. Bande des 2. Jahrganges der Musen, einer damals in Berlin erscheinenden Zeitschrift, schon 1812 s. Arnoldt I. S. 200 Anm. 1), endlich 1816—1818 in den litterarischen Analekten die Übersetzungsproben aus der Odyssee und die Elegie Ovids, von anderen Schriften aber außer den beiden oben erwähnten Vorträgen in der Akademie und der 1817 erschienenen Rekognition der Ilias fast nichts als seine späteren Platonica: „Zu Platons Phädon" 1811 und der Delectus dialogorum (Euthyphro, Apologia Socratis, Crito) ex recensione et cum latina interpretatione — in usum praelectionum 1812, widerholt in usum gymnasiorum 1820. Infolge einer geringschätzigen Äußerung über Heindorf, einen seiner früheren Lieblingsschüler, gestorben 1816, zog er sich noch einen heftigen Angriff von Buttmann und Schleiermacher zu, welche dabei auch Schneider, Böckh und Niebuhr auf ihrer Seite hatten. Zu gleicher Zeit erneuerte sich die Fehde mit den beiden Voß, Vater und Sohn. Wolf geriet immer mehr in eine Stimmung des Unmuts und der Bitterkeit, so daß selbst Zelter, der ihm immer aufrichtig zugethan blieb, sich über ihn lustig machte. In dem Briefwechsel zwischen Goethe und Zelter ist häufig von Wolf die Rede. Er erscheint darin unter allerlei Spitz- und Spottnamen als „Isegrimm, Raubgetier, Meister Wunderlich und Wunderling, Griesgram und Grimmbart". Nur auf Reisen fand er Erholung, wie er sie seit 1814, gelegentlich bei alten Schülern und Freunden einsprechend, mehrmals unternahm, zunächst in dem genannten Jahre zur Kräftigung seiner Gesundheit in verschiedene Rheinbäder, dann im Herbste 1816 in seine Heimatsgegend, wo er Hainrode und Nordhausen, Osterode a. H. und Göttingen besuchte, endlich im Sommer 1820 in die Schweiz, wo er nach einem längeren Aufenthalte bei seiner jüngsten Tochter Karoline, die in Frankfurt a. M. verheiratet war, den Oberrhein hinauf bis Zürich gelangte, in welcher Stadt allein von seinen alten Schülern sieben beisammen waren: Usteri, Bremi, Ulrich, Weiß, Ochsner, Escher und Hanhart. Seit

Anfang 1822, während er sich noch mit mancherlei litterarischen Plänen, namentlich einer Gesamtausgabe seiner Werke, beschäftigte, häufig erkrankt unter bedenklichen Anwandlungen, wurde er im Frühjahr 1824 von seinem Arzt nach Nizza geschickt. Auf dieser Reise kam er den 16. Juli in Marseille an. Da befiel ihn seine letzte Krankheit, an welcher er dort im sechsundsechzigsten Jahre seines Alters den 8. August 1824 starb, und auf dem Kirchhofe dieser Stadt liegt er auch begraben. Doch konnte seine Grabstätte mit Sicherheit nicht mehr ermittelt werden, als die Philologenversammlung in Berlin 1850 den Beschluß gefaßt hatte, sie mit einem Denkmal zu schmücken. —

J. Arnoldt.

B. Pädagogische Bedeutung Wolfs*). — Daß Wolf einen bedeutenden Einfluß auf unser Schulwesen geübt haben müsse, würde sich schon aus der durch ihn bewirkten Neugestaltung der Philologie ergeben, selbst wenn wir über seine eigentlich pädagogischen Arbeiten nicht unterrichtet wären. Der Mann, welcher nach Skaliger und Bentley als der dritte die klassische Philologie in neue Bahnen rief, konnte sicher nicht umhin, die Vorbedingungen seiner akademischen Wirksamkeit, d. h. die Vorbildungsanstalten für diejenigen, welchen er, groß als Forscher, unvergleichlich als Lehrer, seine Kraft widmete, in den Kreis seiner prüfenden Erwägungen zu ziehen. Wenn er hierbei in Erkenntnis der bisherigen Mängel dazu schritt, für diese Anstalten einen eigenen Berufsstand zu schaffen, so mußte er auch festzustellen suchen, wie die Mitglieder dieses Standes ihre Thätigkeit zu ordnen, die Stätten ihres Wirkens einzurichten hätten. Dies um so gewisser, wenn er nicht in Fortsetzung unklarer Überlieferung, sondern bewußter und schöpferischer Weise als das Hauptgebiet und Hauptmittel dieser Anstalten eben dieselbe Wissenschaft erkannte und bestimmte, welche er großartig zu erweitern und doch zugleich einheitlich zusammenzufassen berufen war. In einer Zeit, welche nach Sprengung scholastischer Fesseln stark versucht wurde, die Gesellschaft und das nachwachsende Geschlecht nach Zwecken weltlichen Nutzens umzubilden, hat Wolf mit dem Blick und dem Mute des Genies die drohende Gefahr sofort erkannt und in Geistes- und Arbeitsverwandtschaft mit W. v. Humboldt, Schiller, Goethe der Menschheit in dem widerbelebten Altertum ein Bild vorgehalten, in dessen Anschauung sie das Vergängliche und das Ewige, das tote Wissen und die lebendige Idee zu unterscheiden und ihre Kraft statt der bisherigen Abstumpfung und Vergeudung zu schärfen, zu sammeln, zu erklären vermochten.

Allein wir haben auch unmittelbare Zeugnisse über Wolfs pädagogische Bestrebungen. Nach kurzer, durch Frische und Selbständigkeit ausgezeichneter Schulthätigkeit wurde er als Nachfolger Trapps nach Halle mit der ausdrücklichen Anweisung berufen, die Erziehungskunst theoretisch und praktisch zu behandeln, und selbst nachdem er von dieser Verpflichtung und von der Leitung des pädagogischen Seminars entbunden war, hat er in den Vorreden zu den halbjährlichen Lektionsverzeichnissen und in eigenen Vorlesungen seine Überzeugungen wie über die Methode des Studiums so überhaupt über Erziehung und Schule gern dargelegt. Diese Paränesen sind bekanntlich in den consilia scholastica (Quedlinburg und Leipzig 1835) aufbewahrt und finden in zwei Wertheimer Programmen von 1829 und 1830 von Föhlisch, einem Schüler Wolfs, eine Ergänzung. Eine gleichartige Thätigkeit hat Wolf in Berlin als Visitator des Joachimsthalschen Gymnasiums und in mehreren für das preußische Ministerium erstatteten Gutachten über Umgestaltung des pädagogischen Seminars für höhere Schulen, über Abgangsprüfungen an denselben, und für sich wenigstens in fortgesetzten schriftlichen Auszügen und Entwürfen geübt, über welche Arnoldt (I. Abschn. IV) genaue Auskunft giebt. Wenn nun auch Wolf die ihm

*) Leider wurde der Verfasser J. Arnoldt durch den augenblicklichen Stand seiner Gesundheit an der Vollendung dieses Aufsatzes gehindert; ich habe daher versuchen müssen, für meinen verehrten Freund auf Grund seines erschöpfenden Werkes über Wolf ergänzend einzutreten. Schrader.

durch W. v. Humboldt zugedachte einflußreiche Stellung in der Ministerialabteilung für das Unterrichtswesen schließlich abgelehnt hat, womit er nach meiner Auffassung seines Wesens sachlich richtig, wenn auch unter unangemessenem Vorwande handelte, so würde sich doch schon aus den angeführten Thatsachen auf die Größe seiner pädagogischen Neigung und Begabung schließen lassen; allein die Summe und Tiefe derselben liegt auch in der Geschichte unserer Gymnasien deutlich vor und wird von allen bald bewundernd und dankbar, bald tadelnd und anklagend zugestanden.

Wolfs Grundsätze über Erziehung und Unterricht, zumal in den Gymnasien, werden im folgenden nach Arnoldts zuverlässiger Arbeit dargestellt werden. Die Schwankungen, welche sich bei ihm über einzelne Fragen bemerkbar machen, fallen nicht ins Gewicht und sollten um so weniger aufgegriffen werden, als auf dem neuen, jedesfalls durch Wolf neu angebauten Gebiete der Gymnasialpädagogik nicht sofort alles feststehen und manches sich erst aus der Erfahrung ergeben konnte. Überdies betreffen diese Schwankungen untergeordnete Dinge, über welche auch heute die Urteile auseinandergehen. Ebensowenig darf man Wolf einen Vorwurf daraus machen, daß sein Lehrplan nach heutiger strenger Auffassung des Unterrichtszweckes überladen erscheint. Wolf konnte nicht sofort alles klar ausscheiden, was nach damaliger Berechnung doch nützlich zu sein schien; auch selbst trennte er sich im Gegensatz zu seiner idealen Gesamtanschauung ungern von manchen Gegenständen, welche er freilich bei seiner Begabung und seinem Fleiße leicht bewältigt hatte und welche namentlich damals nach Umfang und Tiefe einen weit geringeren Kraftaufwand als jetzt beanspruchten. Leider müssen wir bekennen, daß der eben erwähnte strengere Unterrichtszweck auch bis heute mehr in der Theorie anerkannt, als in der Wirklichkeit durchgeführt wird. Zudem bedarf Wolfs Größe der Verdeckung seiner Fehler jetzt ebensowenig, als seine Wahrhaftigkeit wie sein Selbstgefühl bei seinem Leben dergleichen vertrug.

Wolf war in der glücklichen Verfassung, die Idee der von ihm gepflegten und so hoch erhobenen Wissenschaft zugleich als Ausgangspunkt für seine pädagogischen Grundsätze verwenden zu dürfen. Wie er das klassische Altertum als eine Zeit schöner und harmonischer Entwickelung der menschlichen Natur begriff und demgemäß der Altertumswissenschaft die Darstellung und geistige Widererweckung dieser menschlichen Blüte vorschrieb, so sollte die Beschäftigung mit dem Altertum „die rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen" bewirken (Mus. der A. W. I, 80 Anm.), oder mit kürzerem Ausdruck die studia humanitatis, d. h. die auf die Altertumswissenschaft gestützte Erziehung sollte ad perfectionem humanitatis führen (Cons. schol. 24). Zweck und Ziel der Erziehung sah er also innerhalb des Menschen selbst, in der Entwickelung seiner Anlagen zu freier und schöner Persönlichkeit, nicht außerhalb desselben, wie die Philanthropinisten; und es verdient wol bemerkt zu werden, daß er die lebendigsten, größten, der Erziehung würdigsten Kräfte in dem moralischen Menschen erblickte (Arnoldt I, 86. 138). Wolfs Absehen gieng deshalb auf Befreiung des inneren Menschen; demgemäß versah er als akademischer Lehrer seine Zuhörer nicht mit einer Masse fertiger Kenntnisse, sondern regte sie zu freier Aneignung des wissenschaftlichen Stoffes an. Hieraus erklärt sich die merkwürdige und im Grunde erfreuliche Erscheinung, daß Wolf, der die Wissenschaft umgeschaffen und viele ausgezeichnete und dankbare Schüler gezogen hatte, eine eigene Schule im engeren Wortsinn weder hinterlassen noch je zu schaffen gewünscht hat; echt ist eben nur die Geistesfreiheit, welche andere frei macht. Wenn nun Wolf die Altertumsstudien als das wesentliche Mittel erkannte, um die Jugend zu schöner und harmonischer Menschlichkeit, zur Kenntnis und Befreiung des moralischen Menschen zu erziehen, so verstand sich von selbst, daß er für diese Aufgabe eines besonderen Lehrerstandes bedurfte, welcher in dieser reichen Aufgabe seinen eigentlichen Lebensberuf fand und zur Lösung derselben sich durch eingehende und wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Altertum geschickt machte. Das

heißt, Wolf sah die allmähliche Ablösung des Lehramts von dem geistlichen Stande und eine besondere Vorbereitung für jenes als notwendig an; und wenn auch Arnoldt II, 269 ganz mit Recht behauptet, daß die Trennung des philologischen Studiums von dem theologischen aus der Verselbständigung der Altumswissenschaft ganz ohne Zuthun Wolfs sich von selbst vollzogen haben würde, so darf doch nicht vergessen und muß als ein Verdienst Wolfs bezeichnet werden, daß er die Notwendigkeit dieser Trennung auf Grund des von ihm gefundenen Begriffs der Altertumswissenschaft zuerst erkannt und mit klarem Bewußtsein auf dieselbe hingewirkt hat. Mit Wolfs religiöser Überzeugung, von welcher später die Rede sein wird, hat dies ebensowenig zu thun, als mit der religiösen Gesinnung der Gymnasiallehrer oder mit der kirchlichen Stellung der Gymnasien. Und wie Wolf für seine Wissenschaft und seinen Beruf begeistert war, so verlangte er im Grunde, jedesfalls bewirkte er bei seinen guten Schülern ein Gleiches; unmöglich kann aber nachhaltige Berufswärme von denen erwartet werden, welche als letztes Lebensziel ein anderes Amt vor Augen haben.

Die Ausbildung zu schöner Menschlichkeit war also nach Wolf Idee und Ziel aller Pädagogik. Als Hauptquelle aller erziehenden Kraft bezeichnet er mit Recht die Liebe zu den Kindern, als die besonderen Formen der Pädagogik die Erziehungswissenschaft und die Erziehungskunst; auf Grund jener soll diese, die praktische Pädagogik, die Anlagen des Menschen während seiner moralischen Unmündigkeit durch Erziehung und Unterricht zu der Bestimmung seines künftigen Lebens entwickeln. Die Erziehung im engeren Sinne, welche die Gewöhnung in sich schließt, weist er vornehmlich dem Hause zu; im weiteren Begriff gehört indes zu ihr auch der Unterricht, welcher in Anweisung und Lehre zerfällt. Jene führt durch fortgesetzte Übung zu Fertigkeiten, diese zu Wissen und Kenntnissen; in beiderlei Sinne fällt der Unterricht wesentlich der Schule anheim. Die häusliche Erziehung soll eine leibliche und eine seelische sein. Auch für jene giebt Wolf allgemeine Regeln; schwieriger und wichtiger ist aber die zweite, für welche er zunächst gegen böses Beispiel seitens der Erwachsenen warnt, dann aber die Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und die Einflößung der Religiosität vorschreibt. Die Religiosität will er aber auch in der Schulerziehung gefördert wissen, insofern er durch die Schulgesetze die Schüler zu wahrer Ehrfurcht gegen Gott verpflichtet und regelmäßige Schulandachten anordnet. Die Geistesbildung soll im Hause mit Weckung der Teilnahme beginnen; hierfür empfiehlt er in Übereinstimmung mit Comenius, Rousseau und Basedow das Mittel der sinnlichen Anschauung, und zur Nährung der Phantasie das Erlernen von Gedichten, da ohnehin das Kindesalter der Poesie weit zugänglicher sei, als der schwieriger zu würdigenden Prosa.

Die öffentlichen Schulen nennt Wolf heilige Werkstätten der Bildung und Gelehrsamkeit; für sie wünscht er, namentlich bei dem um den Unterricht besonders verdienten deutschen Volke, durchgreifende und allgemeine Ordnungen, besonders zur Feststellung des Lehrplans und Lehrziels, innerhalb dieser Grundverfassung aber möglichsten Spielraum zu freier Entwickelung von innen heraus, womit sich eine sachkundige Aufsicht sehr wol vereinige. Und da die Schulen in Verfassung und Leistung damals untereinander sehr ungleich und ein eigner Lehrstand für sie noch nicht vorhanden war, so richtete sich Wolfs Wunsch auf Herstellung einzelner Musterschulen, auf denen neue Methoden von vorzüglichen Lehrern zur späteren Verpflanzung nach anderen Anstalten geübt würden. Die Gymnasien des nördlichen Deutschland zählten damals in der Regel fünf Klassen, von denen indes die drei unteren zugleich dem elementaren Unterrichtsbedürfnis dienen mußten; in Anbequemung an diesen Zustand wünschte Wolf neben den eigentlichen Volksschulen zunächst Bürgerschulen, und über diesen dreiklassige Gymnasien, welche in selbständiger Einrichtung so rein als möglich für die gelehrten Berufsfächer vorbereiten und mindestens von der obersten Klasse jeden

ausschließen sollten, der nicht studieren wolle, neben diesen reinen Gymnasien aber Realschulen für anderweitige Bedürfnisse. Dem damals mehrorts bestehenden und von Heyne noch besonders in Göttingen eingeführten System, die Schüler je nach ihren Fortschritten in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen einzelnen Fachklassen, statt der jetzt üblichen allgemeinen Klassen, zuzuteilen, scheint Wolf nicht abgeneigt gewesen zu sein; besonders aber empfahl er an größeren Gymnasien die Einrichtung einer Selekta mit geringerer Stundenzahl für solche Schüler, welche den anderen vorausgeeilt und zu selbständigem Studium befähigt wären, zumal wenn sie die Philologie zu ihrem Hauptstudium erwählt hätten. Es ist bekannt, daß eine derartige von Gleim für das Halberstädter Gymnasium gestiftete Selekta sehr heilsam gewirkt hat. Für die Schulzucht verlangte Wolf gute Schulgesetze, deren er selbst früher für das Gymnasium in Osterode in Gemeinschaft mit seinen Schülern entworfen hatte; neben ihnen und über sie hinaus sollte indes ein näheres Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, auch zur Beratung der letzteren bei der Wahl ihres Berufs, obwalten. Für kurze periodische Schulzeugnisse sollte ein allgemeines Censurbuch die Grundlage liefern. Wenn der Unterricht erst auf der Universität streng wissenschaftlich, auf den Gymnasien aber vorbereitend und allgemein bildend sein müsse, so solle doch die oberste Klasse sich allmählich der Universität nähern. Nach der Versetzung sei in der neuen Klasse das Unterrichtspensum der vorigen zu widerholen, dann aber mit Entschiedenheit, wenn auch in langsamer und gründlicher Bewegung zu neuen Abschnitten fortzuschreiten. Im Gegensatz zu den Philanthropinisten hielt er die Methode weder für allmächtig, noch wollte er sie gleichförmig; die von ihm verfolgte geistige Befreiung der Schüler und ihre Erweckung zu eigener Thätigkeit vertrug sich nur mit einer sehr weitgehenden Berücksichtigung ihrer Eigenarten. Für die einzelnen Lehrgegenstände forderte er nach dem Klassenbedürfnis abgestufte Schulbücher, zu deren Anfertigung die Regierung erprobte Schulmänner auch mittelst äußerer Belohnung anzuregen habe; für einige Fächer der obersten Klasse seien dieselben lateinisch abzufassen.

Gehen wir von diesen allgemeinen Grundsätzen zu der Behandlung der einzelnen Unterrichtsaufgaben über, so hat Wolf, seiner Natur und dem pädagogischen Zuge damaliger Zeit gemäß, auch über die untersten Stufen des Unterrichts sich verständig, wenngleich nicht ausführlich geäußert. Die Kinderlektionen sollten kurz und abgebrochen sein; das Kind sei zunächst im Sprechen zu üben und mit Hilfe der sinnlichen Anschauung unter Benutzung des orbis pictus von Comenius und des Elementarwerkes von Basedow mit Kenntnis anziehender Vorgänge aus der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte zu versehen. Dann erst sei zum Lesen und Schreiben und zwar unter Verbindung beider, später zum Rechnen und zwar zunächst zum Kopfrechnen zu schreiten. Für den weiteren Leseunterricht diene ein Elementarbuch mit kernhaftem Inhalt, woran sich der Unterricht in der Muttersprache mit einigen grammatischen Übungen in Beispielen zu schließen habe. Schon vorher seien die Kinder in der biblischen Geschichte und der Religion zu unterrichten: denn das erste seien immer Grundsätze der Moral und Religion, das zweite Kenntnis der Muttersprache, in beiden sei die Grundbildung für alle enthalten.

Seine lebendige und schaffende Teilnahme widmete Wolf indes den höheren Schulen, insbesondere den Gymnasien, deren Thätigkeit sich noch heute im wesentlichen nach dem von ihm gezeichneten Plane, wenngleich unter manchen Ausscheidungen und auch Erweiterungen, bewegt. Zunächst trat er mit vollem Nachdruck für Beschränkung der Unterrichtsgegenstände auf die wesentlichen Fächer und gegen die Schulpansophie ein: die studia humanitatis genügten ihm für den obenbezeichneten Bildungszweck, wogegen er keinen Nachteil sah, wenn der Gymnasiast von Botanik und dergleichen weniger wisse, als in den Bürgerschulen gelehrt werde. So führt er denn 1808 und 1811 für den Unterricht in den Gymnasien folgende Lehrgegenstände auf: 1) die

propädeutischen Künste, wie Schreib- und Zeichenkunst nebst Musik und andern, die immer in der Schule seien getrieben worden, wie Lesen und Rechnen; 2) von Sprachen vornehmlich die beiden gelehrten alten Sprachen nebst der für das theologische Studium nötigen hebräischen, von neueren vorzüglich die Muttersprache und die französische; 3) in Ansehung anderer Kenntnisse hauptsächlich die geographischen, historischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen nebst denen, die wie Religionslehre und Elementarbegriffe der Philosophie zu allgemeiner Bildung erforderlich seien. Da ihm aber selbst bei dieser Auswahl die Einheit des Unterrichts nicht genügend gewahrt schien, so unterschied er noch stehende und halbjährig einzuschaltende Lektionen. Auch ist hier wider daran zu erinnern, daß manche Fächer damals sich auf einen engen Wissenskreis beschränkten, z. B. die Geschichte neben der Kenntnis der biblischen Thatsachen sich fast nur auf das Altertum bezog. Zudem hatte Wolf nach seiner konservativen, als solcher auch von Fr. Jakobs anerkannten Gesinnung einen Mittelweg zwischen dem Zuviel und seinem Unterrichtsideal eingeschlagen. Diese Betrachtungen gelten auch für den hierneben abgedruckten Lehrplan, welcher von Wolf 1809 als dem Visitator des Joachimsthalschen Gymnasiums entworfen, zwar in einem besonderen Falle eine Anwendung seiner Grundsätze darstellt, aber nicht als unbedingte Norm für alle gelehrten Schulen gelten sollte. Daß nach diesem Plane die beiden obersten Klassen je 34 Wochenstunden hatten, war noch vor kurzem, z. B. an den Braunschweigschen Gymnasien, nicht unerhört; uns dünkt dies mit Recht zu viel, obschon damals für manche Fächer alle Arbeit in der Schule abgethan und eben deshalb für freie Privathätigkeit mehr Zeit übrig war. Der Mathematik schenkt dieser Plan weniger, der Geschichte einschließlich der allgemeinen Litteraturgeschichte mehr Stunden, als die heutigen Pläne; auch im Griechischen ist der Lehrumfang trotz der Aufnahme des Äschylus ein mäßiger, unter einigen der genannten Fächer sollte dem Schüler offenbar die Wahl vergönnt werden.

Die tiefste und umfassendste Bildungswirkung maß Wolf den Sprachen bei, da sie den ganzen Vorrat von allgemeinen Ideen und von Formen unseres Denkens enthielten und zugleich durch Übung des Denkvermögens das Feld aller abstrakten Untersuchungen eröffneten. Zwar über die Notwendigkeit eines regelmäßigen Unterrichts in der deutschen Sprache scheint er trotz seiner widerholt bekundeten warmen Liebe zu derselben geschwankt zu haben; gleichwol wünscht er dieselbe auf der unteren Stufe als Grundlage logischer Bildung grammatisch betrieben, auch bedeutendere Wortfamilien etymologisch erörtert. Besonderen Wert legte er auf die Anleitung zu gutem Lesen, fast noch mehr in Anlehnung an ein bekanntes Wort Friedrichs II. auf Kenntnis deutscher Prosodie und auf Übungen im Anfertigen deutscher Verse. Die Einführung in die deutsche Litteratur scheint er der allgemeinen Litteraturgeschichte zugewiesen zu haben. Schriftliche Widergabe durchgesprochener Musteraufsätze und Auszüge aus Schriftwerken sollten auf Entwickelung eigener Gedanken mittelst sogenannter deutscher Aufsätze in den oberen Klassen vorbereiten. Wenn Wolf in der Entlassungsprüfung Beweise verlangte, daß der Abgehende seine Muttersprache nach ihrem eigentümlichen Bau in Vergleichung mit den besten älteren Zeiträumen und mit den gelehrten Sprachen kennen gelernt habe und mit unseren vorzüglichsten Schriftstellern bekannt geworden sei, so ist diese Forderung warlich nicht gering, auch wenn man bei der Kenntnis früherer Perioden nicht an unsere mittelalterlichen Dichtungen denkt. Es folgt aber nicht, daß Wolf die Erreichung dieses Ziels nur von einem regelmäßigen Unterricht im Deutschen erwartet habe.

Anders mit den alten Sprachen und Schriftwerken, auf deren geordnete und eindringende Behandlung der volle Nachdruck fällt. Daß das klassische Altertum eine harmonische, in sich geschlossene Welt darstelle, welche durch Einfachheit und Größe anziehe und die gesamten Seelenkräfte auch des jüngeren Beschauers wecke und gleichmäßig fördere, mache es namentlich für die Deutschen zum Hauptbildungsmittel;

Wolfs Stundenplan für das Joachimsthalsche Gymnasium. (Nach Arnoldt II zu Seite 113.)

Gegenstand	VII	VI	V	IV	III	II	I
I. Sprachen. 1. Deutsch	3 Stunden. a) Deutsch. Sprache. b) Recitieren, Aussprache, 2.	4 Stunden. a) Deutsch, 2. b) Recitieren, 2.	3½ Stunden. a) Deutsch. b) Deutsch. Sprache, 2. c) Deutsche Sprache und Latein.	5 Stunden. a) Deutsch. Sprache. b) Deutscher Stil, 2. c) Deutschschreiben. d) Deklamieren.	3 Stunden. a) Deutsch. b) Deutschschreiben.	4½ Stunden. a) Deutsche Übungen. b) Deutscher Stil. c) Deklamieren, 2. d) Prosodie und Metrik im Deutschen u. Latein.	2 Stunden. a) Deutscher Stil. b) Deutsch, besond. Deklamieren.
2. Lateinisch	4 Stunden. a) Lat. Sprache. b) Lateinlesen, 2. c) Lat. Aussprache.	3 Stunden.	5½ Stunden. a) Latein. b) Deutsche Sprache und Latein.	5 Stunden. a) Latein. b) Lateinschreiben.	10 Stunden. a) Latein, 2. b) Prosa (Curtius, Plinius). c) Poesie, Prosodie. d) Lateinschreiben, 2. Lateinschreiben in Themen, 1.	9½ Stunden. a) Latein, 2. b) Prosa (Livius), 2. c) Poesie (z. B. Virg. Ecl.), 2. d) Prosodie u. Metrik im Deutschen u. Latein. e) Übersetzen und Neulatein. f) Lateinschreiben, Vokabelerklären.	8 Stunden. a) Prosa statarisch (Tacitus). b) Ciceron. Or. select. c) Poesie statarisch. d) Latein. Stil.
3. Griechisch.				3 Stunden. a) Griechischlesen, 2. b) Jakobs erster Kursus.	5 Stunden. a) Griechisch. b) Griechisch oder Rechnen. c) Gramm. Übungen. d) Gramm. Übersetzung.	5 Stunden. a) Gramm. b) Prosa z. B. Anabasis, 2. (Die Nichtgriechen m. der ersten mathemat. Klasse zu vereinen.) c) Poesie (Odyssee), 2. (Schriftliche Widerholung im Studierzimmer.)	5 Stunden. a) Gram. Schreibübungen und im Exerzieren. b) Prosa (schriftl. Widerholung im Studierzimm.) 2. c) Poesie (Aesch. Soph.), 2. Die Nichtgriechen zu vereinen mit der zweit. math. Klasse; Planzeichnen.

Gegenstand	VII	VI	V	IV	III	II	I
4. Hebräisch						1 Stunde. Grammatik.	2 Stunden. Hebräisch. — Englisch.
5. Französisch	2 Stunden. Französisch-Lesen.	2 Stunden.	2 Stunden.	2 Stunden.	2 Stunden.	3 Stunden.	2 Stunden. Französisch oder Italienisch oder Musik.
6. Englisch							S. Hebräisch.
7. Italienisch							S. Französisch.
II. Wissenschaften. 1. Religion	2 Stunden. a) Erste Empf. und Begriffe. b) Moral.	2 Stunden.	2 Stunden.	1 Stunde.	2 Stunden.		1 Stunde.
2. Geographie	2 Stunden. a) Neue Geogr.; Begriffe über Anekdoten zur ersten Neigung. b) Neue allgemeine Geographie.		2 Stunden. a) Geograph. Vorkenntnisse. b) Neue Geogr.	2 Stunden. Neue Geographie.	2 Stunden. Neue Geographie.	2 Stunden. Neue Geographie und Statistik.	2 Stunden. Neue Geographie und Statistik.
3. Mythologie						1 Stunde.	
4. Geschichte	2 Stunden. Fragmentar. Völker- u. Menschengeschichte.	2 Stunden. a) Geschichten. b) Deutsche Geschichte.	3 Stunden. a) Geschichtliches, 2. b) Geschichte.	2 Stunden. a) Geschichte. b) Historica.	2 Stunden. a) Geschichte. b) Historica.	3 Stunden. a) Elementa hist. b) Philos. hist.	3 Stunden. a) Allgem. Fundamentalgeschichte. b) Histor. litt. fundam. (Kulturgeschichte).
5. Römische Altertümer							2 Stunden.

Gegenstand	VII	VI	V	IV	III	II	I
6. Rechnen	2 Stunden.	2 Stunden.	2 Stunden. Zeichnen oder Rechnen.	1 Stunde. Praktisch. Rechnen.	S. Griechisch b.		
7. Mathematik				2 Stunden. Vorbereit. Mathematik.	2 Stunden.	2 Stunden. Höhere Mathematik.	2 Stunden. Höhere Mathematik.
8. Naturkunde	2 Stunden. a) Erste Element. b) Naturgeschichte.	2 Stunden. Naturgeschichte.	1 Stunde. Naturgeschichte.		3 Stunden. Naturgeschichte.		1 Stunde. Physik.
9. Gemeinnützige Kenntnisse		3 Stunden.		1 Stunde.			
10. Verstandesübungen	1 Stunde.	2 Stunden.	2 Stunden.				
11. Philos. Propädeutik							1 Stunde. Psychologie, Logik.
III. Technische Fertigkeiten. 1. Schreiben	3 Stunden. a) Schreiben. b) S. Zeichnen.	3 Stunden.	3 Stunden.	2 Stunden.			
2. Zeichnen	3 Stunden. a) Erste Grundlinien. b) Zeichnen. c) Zeichnen, Schreiben.	1 Stunde.	S. Rechnen.		1 Stunde. Zeichnen. Musik.	1 Stunde. Zeichnen. Musik.	1 Stunde. a) Zeichnen. Musik. b) S. Griechisch c.
3. Musik					S. Zeichnen.	S. Zeichnen.	S. Französisch und Zeichnen.
IV. Bibliothek. Mittwoch und Sonnabend 2—3						2 Stunden. a) Einige Selecti zur Bibliothekstunde. b) Bibliothek offen.	2 Stunden. Bücherkunde auf der Bibliothek.

Wolf erinnert hierbei an das Wort Jean Pauls: „Die jetzige Menschheit sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkte des Lebens nähme.“ Es leidet keinen Zweifel, daß Wolf der griechischen Sprache und Bildung den höheren Wert beimaß und früher den altsprachlichen Unterricht gern mit dem Griechischen begonnen hätte; gleichwol räumt er später in Anbequemung an den geschichtlichen Gang, auch wol zur Erlangung größerer Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache, dieser den Vortritt ein. Die Erlernung des Lateinischen sollte mit dem zehnten Jahre, des Griechischen in der Quarta oder Tertia beginnen; dem abstrakt-grammatischen Unterricht war Wolf gründlich abhold, da vielmehr das Beispiel für die Regel gelte, und wenn er sich auch eine philosophische Sprachtheorie als Abschluß des Unterrichts in den beiden alten und der deutschen Sprache dachte, so konnte er sich doch mit der von G. Hermann versuchten Anwendung der Kantischen Kategorieen auf die griechische Grammatik nicht befreunden. Dagegen empfahl er, ab und zu, ähnlich wie beim Deutschen, eine Stunde auf Einführung in den Wortschatz nach Etymologie, Analogie und geschichtlichen Gebrauch zu verwenden. Zum Übersetzen sollte zunächst eine Chrestomathie dienen; unter den lateinischen Schriftstellern wollte er den Cornelius Nepos vom Anfangsunterricht entschieden ausschließen. Im übrigen überschreitet die Zahl der Schriftsteller, deren Erklärung in den Gymnasien er empfiehlt oder wenigstens für zulässig hält, zwar erheblich den jetzt meist angenommenen Kanon, wiewol die von ihm auch genannten Curtius und der jüngere Plinius hier und da noch heute in unseren Gymnasien gelesen werden; allein die Summe und Bezeichnung desjenigen, welche er überall gelesen wissen will, in lateinischer Prosa Cicero und Livius, unter den Dichtern Ovid, Virgils Äneis und Eklogen, Horaz und Terenz, im Griechischen Xenophon, Herodot, Platon, Homer und allenfalls einige Tragödien (Arn. II, 197) deckt sich doch ungefähr mit der heutigen Auswahl. Über Tacitus schwankt er trotz der Aufnahme in den Joachimsthalschen Lehrplan, Demosthenes und Thukydides scheinen ihm für das Schulalter zu schwer; unsere Primaner versuchen sich an allen dreien, bei zweckmäßiger Behandlung auch mit hinreichendem Erfolg, was wol dem seit jener Zeit geordneterem Unterrichtsgange und der allgemeineren wissenschaftlichen Tüchtigkeit der Lehrer verdankt wird. Raschen Wechsel unter den Schriftstellern verwarf er ebenso wie das Vielerlei nebeneinander; billigerweise sollten immer nur je zwei, ein Dichter und ein Prosaist, zu derselben Zeit gelesen, womöglich aber immer etwas Ganzes erledigt werden. So sehr er den faulen Misbrauch deutscher Übersetzungen verdammte, so hat er doch die damalige Sitte, den griechischen Prosaikern die lateinische Übersetzung beizudrucken, eher für zweckmäßig gehalten, namentlich zu gleichzeitiger Förderung in beiden Sprachen; und in seiner bekannten Ausgabe Platonischer Dialoge hat er diesen Brauch selbst geübt, freilich wol mit einigem Stolz auf die Meisterschaft, mit welcher er den lateinischen Ausdruck dem Urtext anzupassen wußte. Erklärende Anmerkungen hat er aus den Schulausgaben nicht unbedingt fortgewiesen, für die schwierigeren Schriftsteller eher empfohlen, sofern sie sich nur von dem damaligen Handwerksunfug rein hielten; namentlich für die Lehrer wünschte er gute Handausgaben. Stets sollten die Schulausgaben gereinigte Texte mit sorgfältiger Interpunktion, womöglich auch die wichtigsten Varianten bieten, da er die Textkritik keineswegs vom Schulunterricht völlig ausgeschlossen wünschte.

Von dem Lehrer forderte er die sorgfältigste Vorbereitung und erinnerte hierbei an den Prediger, der sechs Tage lang auf seine Predigt studierte und dabei drei Tage bedachte, was er nicht sagen wollte. Denn die gelehrten Abschweifungen verurteilte er ebenso als die Unsicherheit der Meinung: Der Lehrer sollte zu bestimmter Überzeugung gediehen sein, dieselben aber nicht schlechthin überliefern, sondern vor den Schülern so entwickeln, daß das Ergebnis von ihnen selbst zu finden sei. Schon

Wolf riet den Lehrern auf Grund eigener Erfahrung mit Recht, den Schülern innerhalb der Schulstunden gelegentlich Anweisung zur Vorbereitung auf das Übersetzen, zu dem sogenannten Präparieren, zu geben; ohnehin war ihm das Vormachen die Hauptsache. Wie im Deutschen, so legte er auch bei den Alten großes Gewicht auf schönes Lesen; die Übersetzung habe man zuerst ganz wörtlich, auch in der Satzordnung treu einzurichten. Wenn Wolf, wie oben bemerkt, den Schülern womöglich immer ein abgeschlossenes Ganzes bieten wollte, so konnte er kein Freund von allzulangem Verweilen bei der Erklärung der einzelnen Stellen sein; je nach den Schriftstellern sollte statarisches oder kursorisches, freilich nie oberflächliches Lesen eintreten, oft auch beides derart verbunden werden, daß zum Beginn und bei schwierigeren Stellen langsamer, später rascher fortgeschritten werde, was er unter einer media lectio verstanden zu haben scheint. Zur formalen Auslegung der Schriftwerke forderte er die grammatische und philosophische, zur sachlichen die historische Erklärung; insbesondere sei der Sprachgebrauch zu beachten, sei es der allgemeine, der in der bezüglichen Schriftgattung übliche oder endlich der dem vorliegenden Schriftsteller eigentümliche. Vor allem sei dieser Schriftsteller selbst der vorzüglichste Ausleger seines Sprachgebrauchs; erst wo dieser versage, dürfte man auf verwandte Schriftwerke zurückgehen, wo dann wenige passende Beispiele zur Erläuterung genügten. Die damals in Deutschland überwuchernde ästhetisierende Erklärung wies er unwillig ab, da sie leicht zum Deckmantel sprachlicher Unwissenheit diene; einer gelegentlichen moralischen Anregung beim Lesen war er nicht zuwider. Übrigens könne jeder Satz nur e i n e n wahren Sinn haben, diesen müsse die Erklärung ermitteln und den ermittelten beweisen; zweierlei richtige Auslegungen derselben Stelle seien niemals möglich. Die Schüler sollten die Erklärung in häuslicher Arbeit aufzeichnen und außerdem sich in eigener schriftlicher Auslegung einzelner Stücke versuchen, auch um hierdurch den zweckmäßigen Gebrauch der früheren bedeutenden Ausgaben sich anzueignen*). Den mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache beschränkte Wolf auf Widergabe früherer Pensa; das Gelesene sollte fleißig widerholt, Musterstellen dem Gedächtnis eingeprägt werden. Den Übungen in schriftlicher lateinischer Darstellung maß er entscheidende Bedeutung bei, da nur die Fertigkeit, nach Weise der Alten zu schreiben, zum vollen Verständnis ihrer Werke befähige. Zur Vorübung sollten Retroversionen, Imitationen, Variationen dienen; theoretische Anweisung galt ihm weit weniger als unablässige Übung und gute Muster, unter denen er das Lesen der besten Neulateiner dringend empfahl. Die Anleitung zu solcher schriftlichen Darstellung und auch die Berichtigung derselben wünschte er nach dem Beispiele Gesners in die Schulstunden und den mündlichen Verkehr mit den Schülern verlegt. Griechische Scripta ließ er nur in sehr beschränktem Maße unter Ausschluß jeder Stilübung zu, wogegen er metrische Versuche nach altbewährtem Brauch in allen drei Sprachen anzustellen vorschrieb. In welcher Weise die Schüler mit den sachlichen Gebieten der Altertumswissenschaft bekannt gemacht werden sollten, ob gelegentlich bei der Auslegung oder in besonderen Stunden, darüber scheint Wolf eine völlig bestimmte Entscheidung nicht getroffen zu haben, außer daß die römischen Altertümer allerdings gesondert und im Zusammenhang vorgetragen werden sollten. Die Forderungen, welche Wolf 1811 für die Entlassungsprüfung in beiden alten Sprachen erhob, erreichen kaum, jedenfalls übersteigen sie nicht das heutige Maß; als eine ehrenvolle Auszeichnung sollte gelten, wenn der Abgehende im Lateinschreiben einige Farbe von echtem Stil und größere Geläufigkeit im Reden des Lateins im Griechischen etwas Fertigkeit im grammatisch richtigen, schriftlichen Ausdrucke, in

*) Wie großen Nutzen diese Übung zu bringen vermag, habe ich selbst während meiner Primanerzeit auf dem Gymnasium in Helmstedt empfunden, wo wir, d. h. die vorgeschrittenen unter uns, durch unseren Direktor Heß halbjährlich einmal zu solchem Versuche unter Mitteilung der besten älteren und neueren Ausgaben angehalten wurden.

beiden Sprachen eine durch Privatstudium erweiterte Bekanntschaft mit den besten Schriftstellern zeige.

Den künftigen Theologen schrieb Wolf einige Kenntnis des Hebräischen, etwa in dem jetzt geforderten Umfange, vor. Unter den neueren Sprachen räumte er für den Schulunterricht dem Französischen den Vorrang ein, wünscht auch einige Übung in mündlicher und schriftlicher Darstellung, obschon er an anderen Stellen seine Vorliebe für die englische Sprache und Litteratur deutlich ausspricht. Aber der französische Unterricht sollte von unten auf bis zur Sekunda ausschließlich allgemein verbindlich sein, wogegen er für die Prima neben den beiden genannten Sprachen auch die italienische zur Wahl gestellt hat.

Betreffs des Unterrichts in den Schulwissenschaften dürfen sich unsere Mitteilungen um so kürzer halten, als Wolf denselben neben den Sprachen eine viel geringere Bedeutung beilegte und als auch wirklich, wie schon bemerkt, dieselben damals nach Umfang und geistigem Reichtum weit unter der Höhe standen, welche sie jetzt durch die fortschreitende Forschung erlangt haben und von welcher aus sie ihren belebenden, aber auch belastenden Einfluß auf unsere Schulen ausüben.

Zunächst haben wir gesehen, daß die Kinder schon im Hause zur Religiosität erzogen werden sollten und daß das Gebot der Ehrfurcht gegen Gott eine Stelle in Wolfs eigenen Schulgesetzen gefunden hat. Die wöchentlichen beiden Unterrichtsstunden in diesem Fach beschränkte Wolf in Quarta und Prima allzukarg auf eine, in Sekunda strich er sie ganz, vermutlich wegen des gleichzeitigen Konfirmationsunterrichts. Bei dem Abgange von der Schule forderte er mit Entschiedenheit eine Prüfung über die Kenntnisse in der Religion. Daß Wolf, der Freund des Rationalisten Semmler, beim Religionsunterricht hauptsächlich an die Unterweisung in der natürlichen und christlichen Moral dachte und von den Glaubenssätzen nur einiges rein biblische mitnehmen wollte, daß er also im Christentum die persönliche Erlösungsthat nicht verstand, noch in ihrer Bedeutung für den Jugendunterricht würdigte, ist zuzugeben. Dies sollte aber nicht befremden für eine Zeit, in welcher Schiller die Götter Griechenlands dichtete und Fichte die moralische Weltordnung zur obersten Macht erhob. Man könnte vielleicht denken, daß Wolf durch den Verkehr mit Schleiermacher zu tieferer Religionsempfindung hätte angeregt werden sollen. Allein abgesehen davon, daß dieser Verkehr in Halle ein kühler, in Berlin sogar eher feindseliger Art war, ist nicht zu vergessen, daß Schleiermachers anfänglich pantheistische Weltanschauung sich auch erst allmählich zu einem persönlichen Verhältnis mit Christus geläutert und verdichtet hat.

In der Geschichte wie in der Geographie galt Wolf die Kenntnis der alten Welt als das eigentlich wertvolle, so unentbehrlich er auch den geographischen Unterricht und die gedächtnißmäßige Aufnahme der wichtigsten Vorgänge aus der allgemeinen Geschichte für die Gesamtbildung erachtete. Die Geschichte Griechenlands und Roms betrachtete er als vorbildlich für die Methode des Geschichtsstudiums im allgemeinen; sein wegwerfendes Urteil über das Mittelalter unterschied sich nicht von demjenigen seiner Zeitgenossen, denen die gestaltungsreiche Entwickelung dieses Zeitraumes ebenso unbekannt war als das Gesetz der historischen Stetigkeit. Wenn ihm in der Geschichte nicht die großen Begebenheiten, sondern das Leben der Menschen und der Geist der Zeiten das Anziehendste dünkte, so entspricht es dieser an sich nicht unrichtigen, aber nicht ganz klar gefaßten Ansicht, daß er auf der obersten Unterrichtsstufe der Kulturgeschichte, d. h. wol der Geschichte der Gelehrsamkeit und der allgemeinen Litteratur, eine besondere Stunde zuwies. Für beide Fächer schied Wolf einen dreifachen Lehrgang in aufsteigender Folge: für die Geographie den Unterricht in den physikalischen Grundbegriffen, den systematischen Unterricht in der mathematischen und physikalischen, und drittens in der politischen Geographie und Statistik; für die Geschichte bieten die biographische, die ethnographische und nationale und die all-

gemeine menschliche Behandlung die unterscheidenden Merkmale der drei Lehrgänge. Daß diese Auffassung bei Wolf nicht eine zufällige und vorübergehende war, erhellt aus der Nachwirkung derselben bei seinen Schülern z. B. bei Bredow, welcher sein Handbuch der alten Geschichte nach jenen Gesichtspunkten gearbeitet hat. Soviel als möglich sollte der Unterricht namentlich in der alten Geschichte in die Sprachlektionen eingreifen und der Geschichtslehrer überhaupt seinen Unterricht zusammenfassen, um die Kraft in den rechten Punkten zu sammeln. Eine ausführliche Widerholung sollte nach je vier bis sechs Stunden, eine weitere am Ende jedes größeren Abschnitts eintreten; die letztere war auch zur Gewinnung einer synchronistischen Übersicht und zur klaren Gliederung des kulturgeschichtlichen Stoffes bestimmt; zur Unterstützung dieser Widerholungen verlangte er Tabellen und Hilfsbücher.

An der Mathematik schätzte Wolf kaum mehr als die Übung und Sammlung des Denkens; ihm selbst war diese Wissenschaft fremd und so hat er ihr im Schulunterricht nur geringe Zeit zugedacht und mäßige Ziele gesteckt. Denn die in dem Joachimsthalschen Lehrplan aufgeführte höhere Mathematik wird kaum etwas anderes bedeutet haben, als die höheren Teile der Elementarmathematik, etwa ebene Trigonometrie und dergleichen. Die Naturkunde, die beschreibende wie die analytische, hat Wolf zwar in den Lehrplan aufgenommen und für sie besonders Anschaulichkeit des Unterrichts vorgeschrieben, ohne doch beide, namentlich aber die Physik aus einer sehr bescheidenen Nebenstellung herauszuheben. Obschon selbst den formalen Teilen der Philosophie nicht fremd, wollte er doch den Unterricht in derselben ursprünglich ganz vom Gymnasium ausschließen und erst später ließ er einige Übungen in der natürlichen Logik, allenfalls eine Übersicht über Logik und Psychologie zu; auf der unteren Stufe sollten sich die Denkübungen an den Unterricht in der Muttersprache, der Naturbeschreibung oder an Gegenstände sinnlicher Warnehmung aus anderen Gebieten schließen. Der Prima hat der Wolfsche Lehrplan noch eine encyklopädische Übersicht der Wissenschaften für einen halbjährigen Lehrgang zugewiesen; es war hierbei hauptsächlich nur auf eine Übersicht und Gliederung der verschiedenen Wissensgebiete, vermutlich mit besonderer Betonung der Humanitätswissenschaften abgesehen. Endlich nahm Wolf auch den Unterricht in der Musik, namentlich im Gesang, und im Zeichnen, wie die körperliche Gymnastik unter die Lehrgegenstände auf, den ersteren, weil er selbst der Musik wol kundig war, die beiden anderen, weil er an sich selbst den Mangel dieser Fertigkeiten schmerzlich empfand. Es wird kaum der Bemerkung bedürfen, welche Bedeutung Wolf nach seinem eigenen Bildungsgange und seiner Auffassung wissenschaftlicher Arbeit einem ausgedehnten und zugleich geordneten Privatstudium beimaß; gerade die Einrichtung der Selekta sollte für dasselbe Raum schaffen. Was hiervon noch auf unseren Gymnasien lebt, verdanken wir im wesentlichen seiner Anregung.

Kein Freund vieler Prüfungen, verhielt sich Wolf auch gegen die Entlassungsprüfung, welche die Reife des abgehenden Gymnasiasten für die Universitätsstudien ermitteln sollte, als gegen eine allgemein kaum durchzuführende Maßregel anfangs ziemlich skeptisch. Gleichwol hat er sie als einen Notbehelf gelten lassen und zuvor durch eine Prüfung für die Versetzung aus Sekunda nach Prima vorbereiten und erleichtern wollen. Er hat sonach infolge ministerieller Aufforderung sich mit dieser Einrichtung sehr ernstlich beschäftigt und zu einem Prüfungsreglement, durch welches die frühere Verordnung vom 23. Dezember 1788 ergänzt und verallgemeinert werden sollte, seinen Entwurf am 14. Juli 1811 eingereicht. Für diejenigen Anwärter, welche nicht auf Gymnasien vorgebildet oder welche von denselben ohne vorgängige Prüfung abgegangen waren, beließ er allerdings die Prüfung bei der philosophischen Fakultät; bekanntlich ist diese Art der Prüfung, welche seit 1817 den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen übertragen wurde, erst durch die Prüfungsordnung von 1834 beseitigt. Die eigentlichen Entlassungsprüfungen an den Gymnasien, welche

von dem Direktor mit den Lehrern der beiden obersten Klassen unter der Leitung eines Kommissars der Aufsichtsbehörde zu vollziehen seien, sollte sich auf alle Unterrichtsfächer der eben bezeichneten Klassen erstrecken, welche als Grundlage gelehrter Bildung gelten dürften; sie sollte in eine schriftliche und mündliche, diese zur Ergänzung der ersteren, zerfallen. Die Bestimmungen über die äußere Ordnung der Prüfungen können wir übergehen; das Geschäftsverfahren nach denselben unterschied sich nicht wesentlich von dem jetzt vorgeschriebenen. Auch die Höhe der wissenschaftlichen Forderungen erhellt aus den früher angegebenen Unterrichtszielen der einzelnen Fächer. Dagegen verdient erwähnt zu werden, daß Wolf der Form der Abgangszeugnisse große Aufmerksamkeit zuwendete und für sie drei Grade je nach der Würdigkeit des Geprüften unterscheiden wollte, die als ehrenvolles Zeugnis, Zeugnis und schlichtes Attest bezeichnet und durch bestimmte Zusätze kenntlich gemacht werden sollten. Hierbei sollte der Fleiß und die gute Aufführung vorzugsweise gewürdigt werden, unter den Kenntnissen aber diejenigen den Vorrang behaupten, welche den eigentlichen Humanitätsstudien angehörten.

Wolf verfuhr also bei seinen Vorschlägen über die Abgangsprüfung ebenso mit Maß und Besonnenheit, wie in der Ordnung des Unterrichts; ungeachtet aller Entschiedenheit, mit welcher er sein Bildungsideal in den Vordergrund stellte, wollte er doch nur das Erreichbare. Eben deshalb ist seine Einwirkung auf die Gestalt und die Entwickelung unserer Gymnasien eine so nachhaltige und, wie ich nicht anstehe zu bekennen, eine so heilbringende gewesen. Wie immer bei bedeutenden und schöpferisch auftretenden Naturen, so war auch bei ihm in seiner Größe zugleich seine Einseitigkeit gegeben. Wenn er in der Bildung zu schöner Menschlichkeit, in der harmonischen Entwickelung der Kräfte unsere ideale Bestimmung erblickte, zu diesem Ideal aber im Sinne der alten *καλοκἀγαθία* auch die sittliche Schönheit rechnete, so begreift sich, daß er gleich seinen mehrgenannten Freunden die Blüte des griechischen und römischen Altertums als eine annähernde Verwirklichung dieses Ideals und die eindringende Erkenntnis der Schöpfungen jener Zeit als das beste Mittel ansah, um die deutsche Jugend der besseren Stände zu ähnlicher Harmonie zu erziehen. Der Glanz dieser klassischen Erscheinungen verdeckte ihm, daß es neben den Humanitätsstudien noch andere Bildungsquellen von gleicher Kraft und selbst von tieferem Werte, wenn auch nicht von gleicher Leichtigkeit der Verwendung gab. Welches seine Stellung zu dem Kerne des Christentums war und woraus sich diese Stellung erklärt, haben wir oben gesehen. Die nationale Empfindung war ihm ebensowenig fremd wie seinem Freunde Goethe; sie war vielleicht in ihm noch lebendiger und bestimmter, da er nicht vergessen hatte, Bürger eines größeren, von dem fremden Eroberer mißhandelten Staats zu sein. Aber diese Empfindung war bei ihm freilich nicht in thätige Leidenschaft übergegangen, nicht zur Quelle bewußten nationalen Handelns geworden, wie sie in Fichte und Arndt so gewaltig strömte und sich vielleicht auch in Schiller entwickelt haben würde, wenn er die Erschütterung des Vaterlandes durchlebt hätte. Die Schranke Wolfs lag, wie Arnoldt II 359 richtig aufdeckt, in seiner Versenkung in das Altertum, welches er wie wenige verstand und wie keiner vor ihm zum Quell und Mittel der Jugendbildung machte. Wie sollte aber solche Einseitigkeit an dem Manne überraschen, der als Herrscher und als Schöpfer in diesem seinem Reiche waltete und an welchem seine Freunde W. v. Humboldt und Goethe halb bewundernd halb tadelnd eine göttliche Vermessenheit bemerkten. Weniger glücklich als Goethe, welcher nach leidenschaftlicher Jugend sich die schönste Besonnenheit errungen hatte, verstand Wolf es nicht, nach dem Bruche von 1806, welcher auch seine Stellung unmittelbar berührte, sein Wesen und seine Wirksamkeit den veränderten Bedingungen anzupassen; es ist eine schöne Bemerkung Arnoldts (I, 136), daß in Zeiten gewaltiger Geistesströmungen die Massen sich leichter in die neue Ordnung einleben, als die Führer des eben entschwundenen Bildungslebens. So sehr wir dies

an Wolf beklagen und so tief unter dieser mismutigen Thatlosigkeit die von ihm selbst so hoch gehobene Wissenschaft gelitten hat, so bedarf doch diese wirklich tragische Erscheinung nicht lediglich der Entschuldigung; sie entsprang auch einer Eigenschaft, welche wir an Wolf, wenn nicht zu rühmen, so doch zu ehren haben. Wenn ihm nicht gelang, auf verändertem Boden und in neuer Umgebung seine große Kraft dem Ganzen dienstbar zu machen, wenn er, der bisherige Alleinherrscher, es nicht über sich gewann, fortan als Gleicher unter Gleichen zu leben und zu arbeiten, so vermochte er doch auch als thatkräftiger und teilnehmender Mann nicht, wie sein dichterischer Freund, sich in sich selbst zu verschließen und sich von dem Leiden des Vaterlandes, von der Entwickelung der Wissenschaft und der Jugenderziehung abzukehren, denen er sich bis dahin in voller Freiheit und mit so glücklichem Erfolge gewidmet hatte. Daß er diesen Trieb nicht ersticken konnte und doch zugleich als Fesseln seiner Kraft empfand, was im wesentlichen das notwendige Ergebnis der veränderten Staatslage war, das eben bildet die Tragik in dem Leben dieses energischen und gemütreichen Mannes, dem wir Deutschen für die Mehrung unseres wissenschaftlichen Ruhmes, für die geist- und kraftvolle Neubelebung unserer Gymnasien allezeit dankbar sein wollen.

Schrader.

Hieronymus Wolf. Litteratur: Die erste und älteste Nachricht findet sich in einer von Prof. Matthäus Dresser zu Leipzig 1582 gehaltenen Lobrede auf Wolf, Matthaei Dresseri oratt. Francof. a. M. p. 246—62. Eine wortgetreue Widerholung, ohne die eingestreuten Nutzanwendungen für die studierende Jugend, giebt Melchior Adam, vitae Germanor. philosoph. Heidelbergae 1715 p. 304 seqq., die dann allen folgenden Sammlern und Verfassern von Gelehrtenbiographieen trotz ihrer großen Mangelhaftigkeit als Grundlage gedient hat. Neues und Besseres aus der lautersten Quelle gab erst Jakob Brucker in der zu Augsburg 1739 in 4° erschienenen und mehrmals wider abgedruckten Synopsis vitae H. Wolfii, einem zweckmäßigen Auszug aus der in seinen Besitz gelangten ausführlichen Selbstbiographie Wolfs, dem Commentariolus W. de vitae suae ratione ac potius fortuna, welchen Reiske zuerst im Jahre 1773 vollständig in den VIII. Band der orr. gr. p. 772 sqq. aufnahm. Eine musterhafte Übersetzung des ersten Teils ist „Wolfs Jugendleben" von F. Passow in Raumers historischem Taschenbuch von 1830. Am vollständigsten und gediegensten handelte und urteilte zuletzt über Wolfs Leben und Verdienste Mezger in vier Programmen des Augsburger Gymnasiums, vereinigt in Memoria H. Wolfii, scr. Dr. Ge. Casp. Mezger, Aug. Vind. 1861. 8°. Eine Schulrede von J. Th. Bömel, gehalten 1827 in Frankfurt a. M., abgedruckt in Seebodes Krit. Bibl. 1828. I. Nr. 13, behandelt das Thema: „H. Wolf liebte den Ruhm der Wissenschaft mehr als den seines Geburtsadels." K. von Raumer, Gesch. der Pädagogik, I. Teil, S. 192–208 und Beil. V. S. 352. Karl Schmidt, Gesch. d. Päd. III. Bd. S. 142—45. Wolfs Bildnis in Bruckers Ehrentempel, Augsb. 1747, zu S. 59. C. Bursian, Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland, München, 1883, S. 210 ff.

Wolfs Leben. Hieronymus Wolf wurde am 13. August 1516 zu Öttingen an der Wörnitz, damals Hauptstadt einer gleichnamigen Grafschaft, geboren. Sein Vater Georg Wolf, aus adliger Familie stammend, leistete der Stadt und Grafschaft Öttingen als tüchtiger und gewissenhafter Beamter vorzügliche Dienste. An Ehre und Anerkennung fehlte es ihm nicht; in seinen Vermögensverhältnissen war er in den schlimmen Zeiten der Pest und Kriegsnot heruntergekommen. So brachte auch unser Hieronymus keine freundlichen Erinnerungen aus der Kindheit mit: viel Ungemach und eine schwere Krankheit, die eine lebenslängliche Schwäche des linken Auges zurückließ, suchte schon den Knaben heim, seine Mutter verfiel zur Zeit des Bauernkrieges in unheilbaren Wahnsinn; von Unterricht und Erziehung war wenig die Rede und in seinem 11. Lebensjahre konnte der Knabe kaum lesen und schreiben. Dazu kam die

in Roheit ausartende Strenge seiner beiden ersten Lehrer (zu Nördlingen), die den Vater bestimmte, den elfjährigen Knaben nach Nürnberg zu Christoph Julius, einem berühmten und der Familie befreundeten Rechtskonsulenten zu schicken. Dieser ließ ihm durch den gelehrten Rektor der Sebalder Schule, Sebaldus Heiden, die Elemente des Griechischen beibringen 1527 bis 1530 und brachte ihn dann nach dessen Rat und günstigem Zeugnis auf das jüngst gestiftete Ägidiengymnasium, wo damals gerade die ausgezeichnetsten Lehrer, wie Camerarius, Eoban Hesse, Böschenstein, Rotting, Schoner (Mathematiker) zusammenwirkten. Anfangs hatte der 14jährige, nicht zum besten vorbereitete Wolf seine große Not, dem Unterrichte der genannten Männer zu folgen, und gerade als ihm dies infolge seines eisernen Fleißes zu gelingen schien und er auf immer für die klassischen Studien gewonnen war, da wurde er von seinem Vater von diesen Studien ab- in die Heimat zurückberufen, um in der gräflich Öttingenschen Kanzlei zu Harburg eine andere Laufbahn als Schreiber anzutreten. Nur mit Widerstreben und verstimmt durch ein feindseliges Geschick, über dessen Tücke er schon damals die bittersten Klagen führt, ergab er sich in den Willen seines Vaters. Der Wunsch desselben, daß Hieronymus sein allzu erhstes und finsteres Wesen, seinen Hang zur Einsamkeit aufgeben, die Manieren der Hofleute im Umgange mit ihnen annehmen und durch weltmännische Sitte ein besseres Fortkommen in der Welt sich schaffen sollte, gieng jedoch nur teilweise in Erfüllung. Der junge Wolf verzichtete lieber auf die sinnlichen, mitunter rohen Genüsse und Freuden seiner gleichalterigen Umgebung, auf Trinkgelage und Kleiderprunk, und fand in guten Büchern seinen höchsten Genuß. Aus seinen Ersparnissen hatte er sich in Nürnberg Schriften von Melanchthon, Erasmus, Vives (s. d. Art.) und seine Lieblinge, den Terenz und Vergil angeschafft, die er nun in jedem freien Augenblicke wider und wider las, aber ohne Lexikon, von dem er damals noch keine Ahnung hatte, nur ungenügend verstand. In seinem Dienst gewann er sich übrigens durch gewissenhaften Fleiß und sein bescheidenes Wesen den Beifall aller Verständigen, insbesondere des Kanzlers Christoph Julius selbst, der an dem Jünglinge solchen Gefallen fand, daß er ihn gern zum praktischen Juristen für den Staatsdienst gewonnen und gebildet hätte, womit er besser für die Zukunft desselben zu sorgen glaubte, als durch Begünstigung seiner philologischen Neigungen. Später bereut Wolf, wenn ihn sein unglückliches Naturell gerade zu Mismut und Unzufriedenheit stimmt, dem wolwollenden Berater nicht gefolgt zu sein: zu andern Zeiten erkennt er wider das Studium des klassischen Altertums als seinen wahren und einzigen Beruf an. So auch der Kanzler, der ihm in eigener Person die Institutionen erklärt hatte — ohne den gewünschten Erfolg; er ließ ihn daher zu seinen Lieblingen wider zurückkehren. Rührend ist es von ihm selbst zu hören, wie er die Beschäftigung mit seinem Vergil und Terenz und daneben eigene Übungen im Abfassen lateinischer Gedichte, Reden und Gespräche ohne Lehrer und Lehrbuch vornahm, verfolgt von Spott und Hohn, von Schmähungen und Kränkungen seiner rohen Genossen und der Hofjugend, wie er dann in kalten Winternächten, während seine Peiniger schliefen, studierte, wie er endlich mit seinen Büchern in das Gesindezimmer sich flüchtete, wo es ihm Knechte und Mägde nicht besser machten. Dabei ließ seine Gutmütigkeit den Gedanken an eine Klage bei dem Kanzler, die alles beseitigt haben würde, nicht aufkommen. In diese Zeit fällt Wolfs erster Versuch im Lehrfache. Auf Bitten des Pfarrers in Harburg las er nämlich mit dessen Söhnen den Terenz „als ein selbst- und neugebackener Lehrer und wie der Einäugige unter den Blinden". Einmal entschloß er sich auch in der Verzweiflung, dem Beispiele der jungen Leute bei Hof zu folgen und wenigstens ihre Tracht anzunehmen. Zu diesem Zweck reiste er nach Nördlingen auf die Messe, um sich dort ein Barett mit Federschmuck, einen Dolch und einen Kniegürtel zu kaufen. Allein er kam zu spät, die Messe war zu Ende und Wolf kaufte sich nun statt des Putzes im Vorübergehen an einem Buchladen einen Valerius Maximus, einige Griechen und ein griechisch-lateinisches Lexikon

von Gilbert Longolius. Seelenfroh und mit den Musen ausgesöhnt kehrte er mit seinen Schätzen nach Hause zurück; aber die Prüfungen, die er in Harburg auszustehen hatte, dazu die Erkenntnis seines wahren Berufes, ließen ihn nicht ruhen, bis er sich von seinem Vater die Kosten für seine Studien auf einige weitere Jahre erbeten hatte. Auch ein qualvolles körperliches Leiden, das der junge Wolf durch seinen rastlosen Fleiß, Nachtwachen und Enthaltsamkeit sich zugezogen und verschlimmert hatte, machte einen Wechsel des Aufenthaltsortes für ihn wünschenswert.

Im Februar 1535 gieng sein sehnliches Verlangen in Erfüllung: er durfte wider zu seinem alten Lehrer Seb. Heiden in Nürnberg und zu den klassischen Studien zurückkehren, dem einzigen, was ihn einen siechenden Körper (erst nach sieben Jahren fühlte er durch widerholten Gebrauch des Wildbades Linderung) vergessen und die Reizbarkeit seiner Nerven zeitweilig beherrschen ließ. Leider fand er die Männer, welche vor fünf Jahren am Ägidiengymnasium gewirkt hatten, nicht mehr vor: Eoban Hesse hatte Nürnberg verlassen müssen, Böschenstein war tot, Schoner kränkelte und Camerarius stand im Begriff nach Tübingen überzusiedeln. Diesem, den er wegen seiner gründlichen Behandlung des klassischen Altertums am höchsten schätzte, folgte er, wenngleich mit erneuten Unbequemlichkeiten und größeren Kosten. Außer Camerarius, der die Tragödien des Sophokles erklärte, hörte er noch den Franzosen Bigot über Aristoteles' Organon, Johannes Hildebrand über Euklid, Jakob Schegk, der den Lucian, Joh. Benignus, der den Quintilian, und Michael Beius, der den Sallust erklärte. Als etwas später Sebald Havenreuter mit seinen Schülern aus Nürnberg nach Tübingen kam, genoß er auch dessen Privatunterricht und wetteiferte mit den Schülern desselben in der Anfertigung griechischer Briefe und Verse. Später tadelt er selbst, daß er in Tübingen, freilich nach dem Vorgang und auf den Rat unverständiger Gesellen, zu viele Vorlesungen an demselben Tage, darunter auch solche, denen er noch gar nicht gewachsen war, gehört und deshalb nicht den rechten Nutzen daraus gezogen habe. Den nachhaltigsten Einfluß auf Wolfs spätere Wirksamkeit als Gelehrter und auf eine seiner verdienstvollsten Arbeiten übte der schon genannte Jakob Schegk durch seine Erklärung des Isokrates. Diese Vorlesung gab ihm (vita p. 803) den ersten Anlaß, diesen Schriftsteller zu lesen, zu bewundern, zu übersetzen und widerholt in stets verbesserter Gestalt herauszugeben. Da ihm sein Vater die Kosten für ein akademisches Studium nur auf zwei Jahre versprochen hatte und ihn jetzt mit guten Empfehlungen einflußreicher Freunde an den Hof des Kaisers Ferdinand zu schicken gedachte, so faßte der junge Wolf den Entschluß, nach dem Beispiele des Philosophen Kleanthes sich den Lebensunterhalt während eines ferneren Universitätsstudiums durch ehrliche Arbeit selbst zu verdienen und unterzog sich zu diesem Zwecke dem niedrigen und widrigen Dienste eines Famulus in dem vom Rektor Schegk gehaltenen Studentenkollegium (bursa). Als solcher mußte er die Stuben reinigen, Holz und Wasser tragen, die Hausthüre schließen und öffnen u. s. w. Erst als ausschweifende Bursche ihm zumuteten, ihnen des Nachts gegen des Rektors Befehl das Thor zu öffnen, nahm er lieber seinen Abschied, als er beim Rektor geklagt hätte, und reiste, diesmal gern, in die Heimat zur Pflege seines schwer erkrankten Vaters. Aber die Krankenpflege wollte dem liebevollen Sohne nicht gelingen; er benahm sich linkisch, war in Gedanken abwesend, so daß der Vater bisweilen lächelnd sagte: möchtest du doch lieber etwas kleiner von Statur und statt dessen ein wenig klüger sein. Der dabei anwesende Arzt tröstete jedoch den Vater, indem er den Jüngling scharf ins Auge faßte, mit den prophetischen Worten: „Entschlagt Euch der Sorge um Euren Sohn; Schüchternheit und Kummer lassen ihn jetzt einfältiger erscheinen als er ist: später wird er viele übertreffen, die sich jetzt wunder wie scharfsinnig dünken.“ Da sich die Krankheit in die Länge zog, der Vater auch die wahre Bestimmung und den Beruf seines Sohnes endlich erkannt hatte, so hieß ihn dieser selbst wider zur Hochschule zurückkehren und verabschiedete ihn mit den Worten: „Ehre

Gott, lebe der Tugend und meide den Umgang mit Schlechten: so wird es dir wol gehen." Drei Tage nach Hieronymus' Abreise starb der Vater am 20. April 1536 im 59. Jahre seines Lebens.

Nach Tübingen zurückgekehrt widmete sich Wolf dem Berufsstudium der Rechtswissenschaft und war drei Monate hindurch ein fleißiger und eifriger Hörer der juristischen Vorlesungen. Da verfällt er von neuem in schwere, hartnäckige Krankheit, von der er zwar unter der sorglichen Pflege seiner Schwester Anna im Kloster Zimmern wider genas, aber sich dermaßen geschwächt und zu geistiger Anstrengung geradezu untauglich fühlte, daß er die Studien aufgeben zu müssen glaubte. Er ließ sich daher von seinen Tübinger Lehrern (auch von Camerarius, der den vielversprechenden Jüngling ungern der Wissenschaft entzogen sah) dem Bischof von Würzburg empfehlen und nahm in dessen Hofkanzlei eine Schreiberstelle an. Die mechanische Beschäftigung konnte ihm unmöglich genügen; durch ein hitziges Fieber wurde auch hier seine Thätigkeit unterbrochen und man mußte ihn, der sich in kurzer Zeit das Wolwollen und die Liebe seiner Kollegen und Vorgesetzten gewonnen hatte, wider ziehen lassen. Diesmal eilte er, von Melanchthons berühmtem Namen angezogen, nach Wittenberg, wo er sich nun wider den philologischen Studien, die er von da an nicht mehr verläßt, mit ganzer Seele hingab, indem er die fürstliche Bibliothek fleißig benutzte und Luther, Amerbach, Winsheim u. a. hörte. Was er dem Umgang mit Melanchthon selbst verdankte, das zeigt die aus vollem Herzen fließende Lobrede, welche er seinem hochverehrten Lehrer in dem Kommentar zu Cic. de off. S. 110 gehalten hat, zur Genüge. Erst als ihm die Geldmitttel zu längerem Aufenthalt in Wittenberg zu fehlen anfingen, begab er sich wider nach Nürnberg (s. die zum Isocrates von 1570 abgedruckte Praef. p. 708), wo er als Mitarbeiter an Heidens Schule sich das Notwendigste zum Lebensunterhalt verdiente, nämlich die tägliche Kost, etwas Bier und einen jährlichen Geldgehalt von 16, später 30 Gulden. Wiewol er mit den Verhältnissen und seiner Stellung als angehender Lehrer zufrieden sein konnte, so hielt er es doch für seine Pflicht, dem Rufe des Grafen Öttingen Folge zu leisten, um in der Heimat, wo nun auch die Reform der Kirche Boden gewonnen hatte, eine Schule zu eröffnen (1544). Aber auch hier war seines Bleibens nicht lange; die neue Schule konnte unmöglich gedeihen, sie war das letzte, was den guten Öttingern am Herzen lag: auch ihre Kirchenreform entsprach durchaus nicht den Ansichten des wahrhaft frommen Wolf (vita p. 821), und da nicht einmal die Auszahlung des ärmlichen Gehaltes, auf welchen derselbe angewiesen war, rechtzeitig erfolgte, so wandte er sich nun an Melanchthon mit der Hoffnung und Bitte, durch dessen Einfluß und Empfehlung zu einer für ihn passenden Schulstelle zu gelangen.

Am 1. Januar 1548 erhielt er die Rektorstelle in Mühlhausen, wo man ebenfalls vor kurzem die reinere Kirchenlehre angenommen, aber infolge der Unruhen der Widertäufer noch immer viel zu leiden hatte. Auf seiner Reise dahin war Wolf zu Leipzig in Camerarius' Hause mit Melanchthon zusammen gekommen und bei dieser Gelegenheit verwandelte ihm letzterer seinen deutschen Familiennamen nach damaliger Gelehrtensitte in den griechischen Namen *Λύκειος*, dessen sich übrigens Wolf in seinen späteren Werken nicht mehr bedient hat. In einem Schreiben an den Pfarrer Menius in Eisenach (vita p. 824) hatte ihn Melanchthon einen gelehrten Kenner der beiden alten Sprachen und einen Freund der Schule genannt, dem nur ein etwas ansehnlicheres Äußeres zu wünschen wäre: dann würde ihn kein anderer übertreffen; aber auch so werde er sich durch Tüchtigkeit Achtung zu verschaffen wissen, der Kirche zur Zierde gereichen und die Studien junger Leute fördern und heben. Als Rektor in Mühlhausen hatte er etwa 12 Schüler in den ersten Elementen der griechischen und lateinischen Sprache zu unterrichten, die übrigen nur im Lesen und Schreiben, und mehr verlangten auch die Eltern dieser Kinder selbst nicht von der Schule. Wolf bekennt zwar selbst (vita p. 822 sqq.), daß es ihm an diesem Orte weder an An-

erkennung von seiten der Bewohner noch an Gesundheit und Muße gefehlt habe, um den ganzen Cicero, Quintilian, Xenophon und Isokrates, sowie großenteils den Plato und den Aristoteles zu lesen; aber wer möchte es dem Manne, welcher mit seiner durch Melanchthons gewichtiges Urteil anerkannten Gelehrsamkeit schon damals einen Universitätskatheder geziert hätte, übelnehmen, wenn er sich auch jetzt wider nach einem seiner Bildung entsprechenderen Wirkungskreis und einem Orte sehnte, wo er von dem persönlichen Verkehr mit gelehrten Freunden nicht gänzlich abgeschnitten wäre.

Einen solchen fand er endlich (1544) in der ihm aus der Zeit seiner ersten philologischen Studien lieb gewordenen Stadt Nürnberg (vgl. Isocrates von 1570 p. 708 sq.), woselbst er durch Theodor Veits Vermittelung und mit Melanchthons Beistimmung Inspektor der 12 Alumnen (Stipendiaten) im neuen Spital zum heil. Geiste wurde. Der Unterricht und die Erziehung dieser auserwählten Knaben machte ihm große Freude, er widmete sich ihr mit aller Kraft, wußte die Teilnahme der ihm anvertrauten Schüler, deren Spielen, Spaziergängen und musikalischen Unterhaltungen er anwohnte, für die Gegenstände des Unterrichtes und die Person des Lehrers in solchem Grade zu gewinnen, daß ihn alle wie einen Vater liebten und ehrten. Der Magistrat erkannte sein Verdienst im vollsten Maße an, erhöhte den Jahresgehalt auf 52 Gulden bei anständiger Wohnung und Kost, so daß Wolf selbst glaubte, er sei endlich nach langem Herumirren in den Hafen des ihm beschiedenen Glückes eingelaufen. Doch wie hatte er sich wider getäuscht! Spuren von Melancholie glaubte er schon früher einmal an sich zu bemerken; sein durch öftere schwere Krankheiten von Kindheit an geschwächter Körper, seine rastlose geistige Thätigkeit bei sparsamer, aber nicht wolgeregelter Ernährungsweise, die durchwachten Nächte, der ewige Wechsel des Aufenthaltes mit dem stets neu begonnenen Berufsleben ohne den gewünschten Erfolg, eine feinfühlende, von der rauhen Wirklichkeit oft unsanft berührte Natur, der es infolge eines frühzeitig angewöhnten gelehrten Einsiedlerlebens an Mut gebrach, um wirklichen oder vermeintlichen Feinden und Widersachern offen entgegen zu treten, anstatt das Erlebte oder auch nur Eingebildete in sich zu verschließen und ins Schwarze auszumalen, alles das brachte bei dem trübsinnigen Manne eine Gemütskrankheit zur Reife mit der fixen Idee, daß ihm böse Menschen aus Neid und Misgunst über seine gute Stellung durch Gift und geheime Zaubermittel nach dem Leben trachteten. „Ich versah — so schreibt er de vita p. 828 sqq. — mein Amt mit aller Pünktlichkeit und mit gutem Erfolg, hatte mir dadurch Ehre und Ansehen bei den Besten und allen Gebildeten erworben, fiel keinem Menschen lästig durch Worte oder Thaten, war ehrerbietig gegen Ältere und gegen Höherstehende, freundlich gegen jedermann, verbrachte Tage und Nächte mit Studien und dem Lesen der Klassiker. Während ich nun bei solcher Lebensführung auf meine Unschuld vertrauend gar nicht glauben konnte, daß ich einen Feind oder Neider hätte, wurde mir durch Gift und Zaubereien dermaßen nach dem Leben getrachtet, daß mir der Tod erwünschter gewesen wäre als ein solches Leben. Auch ließen der Teufel und seine Werkzeuge nicht eher ab von mir, bis sie mich von meinem Amte entfernt und die Stadt zu verlassen genötigt hatten.“ Und welche Thatsachen bringt er vor zum Beweise seiner Behauptungen, von deren Richtigkeit der seltsame Mann auch später noch im körperlich gesunden Zustande fest überzeugt war? Plötzliches Aufschrecken aus dem Schlaf in mehreren Nächten, Träufeln des rechten Auges, dessen Gebrauch er nun auch noch zu verlieren fürchtete, Lähmung der linken Kopfseite, so daß er am Morgen kaum den Kopf emporheben konnte; daß er in den ihm vorgesetzten Speisen kleine Spinnen gefunden habe, daß der Wein mit einem Schaum wie Bier bedeckt gewesen sei u. dgl. mehr. Der Magistrat, welcher die Ursache der Krankheit und ihr Wesen durchschaute, gab statt der verlangten Entlassung nur einen Urlaub auf einige Monate. Durch den Gebrauch des Wildbades gestärkt machte Wolf noch einen Ausflug zum Besuch seiner

Freunde in Straßburg. Von der Reise durch den Schwarzwald brachte er einige Wurzeln, die er von einem ihm hierzu empfohlenen Bauern als Gegenzauber erhalten hatte, mit nach Nürnberg. Durch Anwendung derselben fand er auch auf kurze Zeit Ruhe (vita p. 830). Als aber die nächtlichen Schrecknisse und Beängstigungen sich von neuem einstellten, da vermochte ihn der Magistrat nicht länger zu halten und gab ihm, wenn auch ungern, den verlangten Abschied (1547).

Nach einem kurzen Aufenthalt bei seiner Schwester in Nördlingen begab sich Wolf zum Besuch alter Freunde nach Tübingen, Straßburg und Basel. An dem letzteren Orte wollte er dem gelehrten Buchdrucker Oporinus vier Reden von Isokrates und zwei von Demosthenes, die er in das Lateinische übersetzt hatte, zur Veröffentlichung durch den Druck übergeben. Dieser lehnte jedoch die unvollständigen Bücher ab, erklärte sich aber zugleich bereit, eine Übersetzung des ganzen Autors mit Dank annehmen und nach Kräften vergüten zu wollen. Einer von Wolfs treuesten Freunden und Gönnern war seit dem ersten Tübinger Aufenhalt der gelehrte Sebald Havenreuter. Jetzt lebte dieser in Straßburg als praktischer Arzt und als Professor der Physik an der Akademie in hohem Ansehen. Er hatte unserem Wolf schon öfter mit Rat und That in seinem, es ist schwer zu sagen, ob verschuldeten oder unverschuldeten Misgeschicke beigestanden (s. die Widmung vor Cic. Laelius an Havenreuters Sohn Johann); auch jetzt verschaffte er dem unsteten Selbstquäler durch gastfreie Aufnahme in seinem begüterten Hause die erforderliche Muße zur Vollendung seiner gelehrten Arbeiten. Hier übersetzte denn Wolf mit der ihm bei solcher Thätigkeit eigenen Ausdauer in einem Monat 17 Reden, 9 Briefe und drei alte Lebensbeschreibungen des Isokrates; auf die Nachbesserung und die teils erklärenden, teils kritischen Anmerkungen verwandte er noch weitere sechs Monate. Wiewol er selbst gesteht, daß er damals im Gebrauch der griechischen Sprache mehr Übung und Fertigkeit besessen als in der lateinischen, sowie daß er bei dieser Übersetzung sein Hauptaugenmerk auf die treue Widergabe und ein gutes Verständnis des Sinnes gerichtet habe, ohne sich um die Reinheit der Sprache sonderlich zu kümmern, so fand doch diese erste vollständige Übersetzung des griechischen Redekünstlers im In- und Auslande die ihr gebürende Anerkennung. Dieser lateinische Isokrates erschien als erste durch den Druck veröffentlichte Arbeit Wolfs (s. Isocrates von 1570 p. 700 sq.) im Jahre 1548 bei Oporinus in Basel. Die an den Nürnberger Senat gerichtete (in der Ausgabe von 1570 widerholte) Widmung gibt Aufschluß über Entstehung und Ausführung der Arbeit, über die Grundsätze und Ansichten, denen der Verfasser dabei gefolgt, und schließt mit einer herzlichen Danksagung für das Gute, was ihm bei mehrmaligem Aufenthalte in der Stadt Nürnberg zuteil geworden. Während des Aufenthaltes in Straßburg hörte Wolf auch die dortigen Theologen Martyr, Fagius und Bucer, machte die Bekanntschaft Sturms, lehnte aber die Stelle eines Klassenlehrers an dessen Schule, zu deren Annahme ihn Bucer zu bestimmen suchte, ab — teils weil er sich nicht zutraute, griechische und römische Redner vor einer zahlreichen Klasse von Knaben mit Erfolg erklären zu können, teils weil ihm die bloße Hoffnung auf eine Docentenstelle an der Akademie nicht genügte. Beide Beweggründe treffen aber, wie es scheint, eigentlich in einem zusammen. Wolfs Auffassung von der Erklärung der Klassiker erhob sich schon damals über den Standpunkt, welchen seine Zeitgenossen einnahmen: er faßte den ganzen Schriftsteller ins Auge, den Sachgehalt, den eigentümlichen Charakter desselben, seine Stellung in der Litteratur- und Kulturgeschichte des Altertums, deren Erkenntnis bereits von ihm als würdigeres Ziel der Beschäftigung mit den Alten erkannt war. Sturms Methode einer hauptsächlich rhetorischen und dialektischen Auslegung ausgewählter Stellen aus den Klassikern auch vor jüngeren Schülern und die Verwertung eines solchen Verfahrens zu oratorisch-stilistischer Bildung war ihm als letztes Ziel der Kenntnis eines Demosthenes, Cicero u. a. durchaus fremd.

Um dieselbe Zeit und infolge des Rufes, der von der Isokratesübersetzung ausgieng, wurde ihm die Leitung der Studien einiger jungen Augsburger aus angesehenen Familien anvertraut. Er übernahm diese für ihn ehrenvolle und einträgliche Aufgabe zunächst in Basel, wo die jungen Leute mit ihm zusammen lebten und wohnten, unter seiner Aufsicht in demselben Zimmer arbeiteten und täglich in vier Stunden von ihm unterrichtet wurden. Daneben arbeitete er selbst, von Oporinus aufgefordert, an seinem größten und verdienstvollsten Werke, einer ersten vollständigen Übersetzung des Demosthenes, an die sich weder ein Erasmus noch Budaeus gewagt hatten. Ohne Vorarbeiten, ohne irgend erhebliche Hilfsmittel war der Übersetzer auf sein eigenes Studium, seinen eisernen Fleiß und ein mehrmaliges aufmerksames Lesen des ganzen Autors hingewiesen (s. Praef. ad Jo. Jac. Fuggerum, Ausg. von 1572, Tom. VI. p. 203). Der einzige Mann, dessen Rates er sich bei dieser Arbeit in Hinsicht auf die Latinität bediente, war Sebastian Castalio, mit dem er damals in Basel freundschaftlich verkehrte. Dieser riet ihm nämlich, sich bei der Übersetzung möglichst genau an die Worte des Originals zu halten und selbst nur solche Redewendungen zu brauchen, die sich bei römischen Klassikern fänden — was denn auch Wolf aus vollem Herzen dankend anerkennt (s. die eben citierte Praef. und Isocrates von 1570 S. 738). Überdies wurde Castalio von dem, wenn er gerade die Mittel dazu hatte, übertrieben freigebigen Freund für seinen Rat reichlich belohnt, und Wolf war eben damals nach eigenem Geständnis ein reicher Mann: er hatte vom Nürnberger Senate für die Widmung des Isokrates 100 Joachimsthaler erhalten, von seinen Schülern bezog er außer Kost und Wohnung, die er mit ihnen teilte, einen Jahresgehalt von 70 Gulden und brauchte selbst nur wenig. Als er aber später nicht mehr in der Lage war, seine Geldspenden aus der Ferne noch fortzusetzen, zumal da auch Castalios Verhältnisse sich durch eine gute Anstellung gebessert hatten, beschuldigte ihn dieser eigennützige Mann öffentlich der Undankbarkeit und maßte sich sogar in lügenhaften Ausdrücken ein Verdienst an Wolfs gelehrten Arbeiten an, das ihm nicht im entferntesten gebürte. An dem Zerwürfnis trug Wolf keine Schuld; leider mußten aber solche Erfahrungen seine krankhafte Reizbarkeit verschlimmern und ihn mit einer Bitterkeit erfüllen, durch die er selbst am meisten litt. Nach zweijährigem Aufenthalt in Basel erhielt er von den Eltern seiner Zöglinge den Auftrag, sich mit diesen nach Paris zu begeben. Den nunmehr im Drucke fertig gewordenen Demosthenes (Basil. 1549, fol.) trug er auf den Schultern nach Augsburg, um ihn nebst Widmung seinem Gönner, Johann Jak. Fugger, persönlich zu überreichen. Da dieser gerade krank lag, fand er bei Anton Fugger eine freundliche und gastliche Aufnahme, lehnte aber das Anerbieten desselben, daß er auf seine Kosten eine Reise nach Italien machen möge, entschieden ab, kehrte nach Basel zu seinen Schülern zurück und machte sich mit diesen auf den Weg nach Paris.

Nach einer 14tägigen Reise zu Pferd kam er im April des Jahres 1550 dort an, wo er alle Ursache hatte, mit Empfang und Aufnahme von seiten einiger Bekannten zufrieden zu sein. Er verkehrte mit Petrus Ramus und Adrian Turnebus; mehrere angesehene Deutsche, die gerade in Paris verweilten, schlossen sich an ihn an, wie Siegfried Pfinzing aus Nürnberg, Matthias Ritter aus Frankfurt, Hieron. Bopp aus Straßburg und Ambrosius Lobwasser. Der lateinische Demosthenes hatte ihn in den Kreisen der Gelehrten und Studierenden berühmt gemacht, man wünschte ihn zu sehen und ließ sich ihn zeigen, wenn er über die Straße gieng. Auch an Neidern fehlte es nicht, man konnte nicht verschmerzen, daß ein Deutscher es zuerst gewagt, den größten Redner in lateinischer Zunge sprechen zu lassen und dadurch das Verständnis desselben für die Gebildeten Europas zu erneuern. Kurz nach seiner Ankunft, da sein Gesicht von der anstrengenden Reise noch gerötet war, wurde er beim Buchhändler von einem zufällig anwesenden Litteraten gefragt, ob er der Deutsche wäre, der den lateinischen Demosthenes geschrieben. Nach Bejahung der Frage sagte der

Franzose geringschätzig: „wir kümmern uns nicht um den Demosthenes, wir sind mit Cicero zufrieden“ und, davoneilend mit einem Seitenblick auf Wolf, „das scheint ein Trinker zu sein.“ Mehr als nötig klagt und ereifert sich Wolf über das Benehmen eines königlichen Professors an der Akademie, des Johann Strazel, welcher die neue Übersetzung des Demosthenes vom Katheder herab geringschätzig beurteilte und als fehlerhaft verwarf, aber doch nicht dahin zu bringen war, auf Namhaftmachung und Besprechung der Fehler einzugehen. Während des Pariser Aufenthaltes veranstaltete Wolf eine besonders in Hinsicht auf die Latinität höchst sorgfältige Umarbeitung seiner Isokrates-Übersetzung, die der ihm befreundete Typograph Michael Vascosanus, jedoch erst 1553 (Lutet. ex off. Vascosani 8°; die Widmung ad conss. et sen. Norimb. mit der Jahreszahl 1551) veröffentlichte. Länger als ein Jahr hielt es Wolf auch in Paris nicht aus. Da war ihm nichts mehr recht, der übele Geruch in den schmutzigen Straßen verursachte ihm beim Spazierengehen Kopfweh, sein Magen vertrug die häufig aus Fischen bestehenden Mahlzeiten nicht und von der Sorbonne fürchtete er als Ketzer verfolgt und zum Scheiterhaufen verurteilt zu werden. Ohne die Genehmigung ihrer Eltern einzuholen, überließ er die ihm anvertrauten Jünglinge seinem Unterlehrer und machte sich im Februar 1551 zu Fuß auf den Weg nach Basel. In kläglichem Zustande kam er nach 13 Tagen (er hatte sich zuletzt, da ihn seine Füße nicht mehr trugen, eines schlechten einspännigen Karrens bedient) in der Stadt an — von keinem seiner dortigen Freunde günstig aufgenommen: alle waren ungehalten über seinen Unbestand und sein unsinniges Benehmen; ihre Nachsicht und Geduld mit dem wunderlichen Manne schien erschöpft.

Unter solchen Umständen und weil ihm ein Jahresgehalt von 36 Kronen, die man ihm versprach, wenn er als Docent der griechischen Litteratur in Basel bleiben wollte, zu gering, die stete Abhängigkeit von Druckern und Verlegern aber unwürdig schien, wandte er sich nach Augsburg in der Hoffnung, dort einen anständigen Unterhalt zu finden. Der Zeitpunkt war ungünstig gewählt: Kaiser Karl hielt gerade Reichstag, die Stadt war mit Fremden überfüllt, neben den kirchlichen und staatlichen Händeln, die alle Welt in Anspruch nahmen, wer hätte da den verlassenen und in scheuer Zurückgezogenheit lebenden Gelehrten beachten sollen? Schon war er im Begriff, in die Heimat zu reisen, als der Rektor des St. Annengymnasiums, Xystus Betulejus, die gelehrten Patricier und Förderer der Wissenschaft Joh. Baptist und Paul Hainzel von seiner Anwesenheit in der Stadt benachrichtigte. Den freundlichen Zuspruch und die Einladung insbesondere des älteren Hainzel, „er möge doch lieber in Augsburg und zwar als gerngesehener Gast in seiner Familie, wo man den Umgang mit Gelehrten liebe, eine passende Stellung abwarten,“ glaubte er nicht ablehnen zu dürfen; er zog in dessen Haus und bearbeitete daselbst das Encheiridion von Epiktet, das jedoch erst 1561 mit dem Gemälde von Kebes zu Basel im Druck erschien. Es dauerte nicht lange, so ließ Joh. Jakob Fugger, derselbe, dem er seinen Demosthenes gewidmet, ihn zu sich rufen und bot ihm die Stelle eines Sekretärs für den lateinischen Briefwechsel und eines Aufsehers über seine reiche Bibliothek an. Wolf bedachte sich nicht lange und gieng auf das Anerbieten ein. Über die zuvorkommende Gesinnung der Fuggerschen Familie konnte er sich nicht beklagen: bei allen Gliedern derselben hatte er Zutritt, man begegnete ihm nur mit Wolwollen und mit Gefälligkeiten. Nahmen ihm auch der Dienst einerseits, andererseits die Gastereien und Vergnügungen der in fürstlichem Glanze lebenden Familie, zu denen er zugezogen wurde, viele Zeit weg, so blieb ihm doch die nötige Muße, um eine verbesserte Ausgabe des griechischen und lateinischen Isokrates und der Demosthenes-Übersetzung zu veranstalten, ferner den Redner Äschines und die Geschichtschreiber Zonaras (Basil. 1557, fol.) und Choniatas (Basil. 1557, fol.) zu übersetzen. In dieser Stellung hatte Wolf nahezu 6 Jahre so glücklich verlebt, als dies bei einer Natur wie die seinige möglich war: da änderte sich manches. Fugger, der in seinem gelehrten und berühmten

Sekretär auch gern den Hof- und Staatsmann gesehen und befördert hätte, wozu Wolf doch schlechterdings nicht paßte, fand sich enttäuscht; ein neidischer Feind, der ihn hinter seinem Rücken herabsetzte, fand Gehör; die Gemahlin Fuggers, welche sich des gelehrten Mannes mit besonderem Wolwollen angenommen hatte, starb; der Aufwand des Hauses sollte eingetretener Verhältnisse wegen vermindert werden. Wiewol nun Wolf in seiner äußeren Stellung nicht die mindeste Beschränkung erfuhr (seinen hohen Gönner rühmt er selbst als einen „durchaus liberalen, hochgesinnten, nach Lob und Ruhm strebenden Mann"), so erkannte er doch bald aus der veränderten Stimmung, daß man ihn gern auf eine anständige Art seines Dienstes entlassen hätte. Dem beiderseitigen Wunsch entsprach die im Jahre 1557 erfolgte Berufung Wolfs zum Rektor des St. Annengymnasiums, womit demselben endlich ein dankbares und seiner Gelehrsamkeit sowol wie seiner schulmännischen Erfahrung und Einsicht würdiges Berufsfeld zuteil wurde, auf welchem er denn auch bis an das Ende seiner Tage ausgehalten und eine nicht bloß für Augsburg, sondern für das höhere Schulwesen überhaupt segensreiche Wirksamkeit ausgeübt hat.

Die seit 1531 in dem (von seinen früheren Insassen schon im Jahre 1523 an die Stadt zurückgegebenen) St. Annenkloster bestehende lateinische Schule hatte nach einem öfteren, allzu raschen Wechsel ihrer Leiter im Jahre 1536 einen tüchtigen und vielbelobten Rektor in der Person des Xystus Betulejus erhalten, der durch seine Leistungen als Gelehrter, als Schulmann und Leiter das Augsburger Gymnasium in kurzer Zeit zu Ansehen und Ehre brachte. Er sorgte, daß in den Unterklassen durch angemessenen, stufenweise fortschreitenden Unterricht ein fester Grund gelegt wurde, eiferte die Lehrer dieser Klassen unter anderem auch dadurch an, daß er zeitweilig ihren Unterricht übernahm und ihnen den seinigen überließ, und brachte es auf der obersten Stufe durch häufige von ihm selbst sorgfältig geleitete und durchgesehene schriftliche Übungen, sowie durch mündliche Vorträge der Schüler, durch Aufführung von lateinischen Komödien und gründliches Lesen dahin, daß seine Zöglinge auch die schwereren Klassiker verstehen konnten und die Augsburger Schule sich mit den besten Schulen Deutschlands messen durfte. Nach dem Abgange des verdienstvollen Mannes sank die Schule wider von ihrer Höhe herab und geriet durch Unverstand und Eitelkeit ihrer Lehrer sogar in tiefen Verfall. Man wollte das Lesen der schweren Autoren, den Unterricht in Rhetorik und Dialektik fortsetzen und damit Eindruck machen, vernachlässigte aber die mühsamere und minder glänzende Grundlegung der Elemente und der Grammatik in dem Maße, daß bald von 29 Schülern der obersten Klasse keiner mehr einen lateinischen Satz ohne die gröbsten Verstöße zu schreiben imstande war. Der zur Besserung solcher Zustände im Jahr 1553 aus Constanz berufene vielseitige und geistreiche Matthias Schenck (s. Bruckers Miscell. hist. philos. etc. p. 334 sqq. de vita M. Schenckii), obwol der Sturmschen Methode kundig, die er bei dem Meister selbst gelernt hatte, vermochte nicht der Verkehrtheit der Lehrenden und der Verwöhnung der Lernenden zu steuern, hat aber das Verdienst, die Mängel der Schule und den Sitz des Übels bei anderen Gelegenheiten und in einer beredten Eingabe an das Scholarchat (de docendi discendiq. ratione abgedruckt bei Brucker a. a. O. S. 345 ff.) mit großer Schärfe und Bestimmtheit dargethan und nachmals mit bescheidenster Selbstkenntnis und Selbstverleugnung auf den Mann hingewiesen zu haben, der die Anstalt wider emporbringen konnte. Dieser war Hieronymus Wolf, welchen er, da der zuerst berufene Camerarius in Tübingen abgelehnt hatte, im Einverständnis mit Fugger empfahl, indem er zugleich die Hauptaufgabe des neuen Rektors so zusammenfaßte: Wolf solle die Leitung der ganzen Anstalt übernehmen, die beiden klassischen Sprachen lehren, die Amtsgenossen mit gutem Rat und mit seiner Gelehrsamkeit unterstützen, Gesetze und Disciplinarvorschriften aufstellen, täglich die einzelnen Klassen besuchen und daneben die Verwaltung der öffentlichen Bibliothek

übernehmen; dabei sollte ihm sein in der gelehrten Welt berühmter Name besonders zu statten kommen.

Am 19. August 1557 trat Wolf sein neues Amt an; über die Bedingungen seines Übereinkommens mit dem Magistrat schreibt er an Camerarius (s. Mezger, Mem. Wolfii p. 19): *τὰ δὲ τῆς ὁμολογίας κεφάλαια τάδ᾽ ἐστι· πέπραμαι τῇ βουλῇ καὶ τῷ δήμῳ τῶν Αὐγουστέων εἰς πενταετῆ χρόνον, μισθὸν κατ᾽ ἔτος ληψόμενος τ᾽ φλορινούς· ἐξέσται δ᾽αὐτοῖς, ὁπόταν δοκῇ, τὸν Λύκιον ἀποπέμψασθαι, τῷ δὲ Λυκίῳ μὴ βουληθέντων ἐκείνων ἐλευθερίας τυγχάνειν οὐκ ἔσται.* Dem Magistrat übergab er eine Deliberatio de instauratione Augustanae scholae ad D. Annam (nach Wolfs Msk. aus den Akten des Gymnasiums mitgeteilt von Mezger, Mem. Wolfii p. 20 sqq.), eine durch Geist und Selbständigkeit hervorstechende Schrift über Zweck und Ziel, äußere und innere Erforderniße des Gymnasiums, über Klassenzahl und Verteilung der Pensa, Prüfungen, Aufrücken und Pflichten der Schüler, Methode des Unterrichtes u. s. w. Er benutzte dabei die von Sturm bereits veröffentlichten Schriften desselben Inhalts, weicht aber nach Form und Inhalt wesentlich von ihnen ab. Den Unterricht verteilt er auf fünf Klassen, als die kleinste Zahl für eine Stadt wie Augsburg, stellt aber zugleich eine Vermehrung derselben in Aussicht. Ein Jahr später (1558) verfaßte er die auf den in der Deliberatio entwickelten Grundsätzen errichtete Schulordnung, Augustani Gymnasii ad D. Anna constitutio ac docendi discendique ratio (aus der Instit. lit. Torun. II. p. 366 sqq. abgedruckt bei Vormbaum I. S. 347 ff.) mit der Beigabe De expedita utriusque linguae vel privato studio discendae ratione (s. ebendas.). Daß Wolf bei der gänzlichen Umgestaltung einer mit den größten Mängeln behafteten, unter dem Druck ungünstiger Verhältnisse mühsam bestehenden Anstalt auf Widerspruch stoßen mußte, daß gerade seine besten Einrichtungen und Neuerungen oft verkannt, von manchen auch, deren Trägheit oder Eitelkeit keine Schonung mehr fand, in böser, feindseliger Absicht nicht anerkannt wurden, darf uns ebensowenig Wunder nehmen oder auffallend erscheinen, als daß eine Natur wie die unseres Wolf mehr als billig und recht durch solche Erfahrungen erregt wurde. Man konnte oder wollte auch nicht begreifen, warum er den systematischen Unterricht in der Grammatik bis in die obersten Klassen fortsetzte; seine Auffassung und Behandlung der Erklärung ganzer Autoren stimmte nicht zu dem bisherigen und auch anderwärts üblichen Brauch; dazu kam, daß er seinen Unterricht auch in der obersten Klasse so herabstimmen mußte, daß er sich vor fremden Gelehrten, wenn solche einmal als Zuhörer anwohnten, schämen zu müssen glaubte. Von seinen Lehrern verlangte er dieselbe Gewissenhaftigkeit, dieselbe Hingabe an ihren Beruf mit der nämlichen Strenge, wie er sie gegen sich selbst zu üben gewohnt war — und zwar ohne Beaufsichtigung. Darin wurde denn freilich seinen trefflichen Grundsätzen nicht immer entsprochen, wie er nicht ohne Bitterkeit widerholt andeutet. Und doch hatte er wenigstens zwei in jeder Hinsicht vortreffliche Amtsgenossen an Matthias Schenck und Simon Fabricius, mit denen er auf dem freundschaftlichsten Fuße leben konnte und deren wissenschaftliche und Lehrtüchtigkeit er selbst überall anerkennen muß. Endlich klagt Wolf über den Kaufmannsgeist der Augsburger, die mit Gleichgültigkeit oder gar geringschätzig auf die liberalen Studien sahen, während manche wider aus Stolz ihre Kinder lieber von Hauslehrern unterrichten ließen oder sie auf auswärtige Schulen schickten, die einen berühmten Namen hätten: ihm blieben dann die Armen. Es ist aber doch Thatsache, daß gerade damals die reichsten und vornehmsten Familien wie anderwärts so auch in Augsburg es sich zur Ehre schätzten, gelehrte Schulmänner zu Schützlingen und Freunden zu haben — und zwar viele derselben aus wahrer Liebe zu den wider auflebenden Wissenschaften und klassischen Studien. Auch Wolf zählte solche hohe Gönner in den ersten Familien der Stadt und konnte deren gewiß noch weit mehr haben, wenn er von seiner Stellung den rechten Gebrauch hätte machen wollen.

Nach Ablauf der ersten 5 Jahre — auf so lange hatte er sich bei Übernahme des Rektorates verpflichtet — war er schon wider im Begriff, einer der Einladungen Folge zu leisten, die von auswärts an ihn ergiengen. Herzog Albrecht von Preußen wollte ihn für Königsberg gewinnen, der Rat von Nürnberg für Altorf, der von Bern für Lausanne, der Straßburger Magistrat für die neue Akademie (s. Praef. ad Isocr. 1570. p. 3). Da erwarb sich sein bewährter Freund und Gönner, Joh. Bapt. Hainzel, abermals das Verdienst, den gelehrten Schulmann für Augsburg zu erhalten, indem er demselben vorstellte, daß die ungünstigen Verhältnisse und Schwierigkeiten, welche damals noch der Amtsführung des peinlich gewissenhaften Mannes hindernd im Wege standen, durch Ausdauer und Beharrlichkeit gewiß bald überwunden und beseitigt sein würden. Auch teilte er ihm das ehrenvolle Urteil mit, welches im Senat über ihn und sein Verdienst um die Schule gefällt worden war. Dies machte auf den der Anerkennung und des Lobes bedürftigen Mann, der sich überall verkannt wähnte, den günstigsten Eindruck; er blieb — und in guten Stunden (s. die eben cit. Praef. p. 6 sq.) spricht er Zufriedenheit und Dank für die ihm von da ab gewordene angenehme Stellung aus. Er hatte auch allen Grund dazu: vom Senate war ihm die lästige Beaufsichtigung der Klassen und die Überwachung der Dienstführung einzelner Lehrer abgenommen worden; nur eine Auslese der fähigsten und kenntnisreichsten Schüler durfte seinen griechischen und lateinischen Unterricht besuchen; die Armen wurden auf Staatskosten unterstützt, die Klassenzahl wurde von 5 auf 9 gebracht, wozu noch ein sog. publicum auditorium als 10. Klasse hinzukam. Im Jahre 1576, vier Jahre vor seinem Tode, verfaßte daher Wolf eine neue auf 9 Klassen berechnete Schulordnung De Augustani Gymnasii ad D. Annae instauratione deliberatio (nach der Inst. lit. Torun. II. p. 42 sqq. bei Vormbaum I. S. 467 ff.) und im Anschluß an dieselbe Singularum classium docendi ratio brevius exposita (ebend. S. 475 ff.).

Neben seiner Amtsthätigkeit fand Wolf in diesen Jahren bei einem an das Unglaubliche grenzenden Fleiß die nötige Zeit zur Abfassung oder Vollendung seiner namhaftesten, teils gelehrten, teils für die Schule berechneten Werke. Unter Hinweis auf die vollständige und sorgfältige Aufzählung aller Wolfschen Schriften nebst eingehender Beurteilung der wichtigsten bei Mezger a. a. O. S. 59—80 mögen hier bloß einige derselben, mit Abkürzung der gewöhnlich sehr ausführlichen Titel Erwähnung finden, nämlich: 1) Ἰσοκράτους ἅπαντα. Isocratis scripta graecolatina recognita, annotatt. illustrata castigationibus expedita Hier. Wolfio Oet. interprete et auctore. Basileae 1570. ex off. Opor. Fol. Diese sechste und vollständigste Ausgabe des Isokrates von Wolf hat allen folgenden Bearbeitungen dieses Autors als zuverlässige Grundlage gedient. Neuere Herausgeber wie Wilh. Lange (Is. Halis. 1803), J. Th. Bergmann (Is. Areopag. Lugd. Bat. 1819) stimmen überein, daß Wolfs Verdienst um die Erklärung und Verbesserung des Isokrates noch nicht übertroffen sei. 2) Demosthenis et Aeschinis opera cum utriusq. aut. vita et Ulpiani commentariis novisq. scholiis-graecolatina-illustrata per Hier. Wolfium Oet. Basil. ex off. Herwagiana 1572. Fol. Der Kommentar ist nicht fortlaufende Erklärung des Textes — dazu dient zunächst die meisterhafte lateinische Übersetzung — zeugt aber von ungemeiner Belesenheit und großem Scharfsinn bei der Erklärung schwieriger Stellen, macht insbesondere den Leser auf die Großartigkeit der Gedanken und das politisch Lehrreiche aufmerksam, enthält auch wol, wie alle Schriften des Mannes, persönliche Herzensergießungen, die nicht gerade zur Sache gehören, über unangenehme Erfahrungen aus der Schule und dem Leben. Die Kritik ist weniger eine diplomatische, als eine divinatorische (Praef. in Dem. p. 4), beruhend auf „genauer Kenntnis der Grammatik, vieler und sorgfältiger Beschäftigung mit den besten Autoren, die sich gegenseitig erklären, Beobachtung der besonderen Schreibweise des betreffenden Schriftstellers, auf eingehender Betrachtung der Gedanken fast mehr noch als der

Worte, endlich auf der Überzeugung, daß Unpassendes oder Gehaltloses nur von nachlässigen, unkundigen oder unbedachtsamen Abschreibern, aber nicht von den sorgfältigsten, einsichtsvollsten und beredtesten Männern herrühren könne." (Vgl. außer Reiske Or. gr. I. p. 30 sqq. und Voemel in Seebodes Krit. Bibl. 1828. I. S. 99 die Urteile von Nägelsbach bei Raumer Päd. I. S. 206 und Mezger mem. de v. Wolfii p. 66. sqq.) 3) Epicteti enchiridion, Simplicii in eund lib. scholia, Arriani commentariorum libri IV.; item alia eiusd. arg. rell. Hieronymo Wolfia interprete una cum annotatt. eiusdem. Basileae per Opor. 1563. 8. Oft mehr oder minder vollständig widerholt und abgedruckt. 4) Die byzantinischen Geschichtschreiber Zonaras, Choniatas, Gregoras und Chalkondylas übersetzte und bearbeitete Wolf im Auftrage Anton Fuggers, für dessen Bibliothek ein Rendant der Familie Namens Dorenschwam die noch nicht herausgegebenen Handschriften von einer Reise in den Orient mitgebracht hatte. In der Vorrede zum Gregoras erhebt auch Wolf seine Stimme in der damals alle Gemüter beschäftigenden Angelegenheit, der Türkenfrage. Kaiser Ferdinand, der im Jahre 1559 zu Augsburg das Manuskript gesehen hatte, fand an Wolfs Eifer ein solches Wolgefallen, daß er ihm einen schönen goldenen Becher zum Geschenke machte und zugleich eine Stelle als lateinischer Sekretär in seiner Kanzlei anbieten ließ. 5) Ciceronis libri III. de officiis una cum Hier. Wolfii commentariis. Basil. per Oporinum. 1563. 4°. Typographisch nicht so schön, aber inhaltsreicher ist die im Jahre 1569 ex officina Herwagiana hevorgegangene Folioausgabe, der auch die kleineren Schriften de senectute, de amicitia, Paradoxa und Somnium Scipionis mit besonderen Titeln, Widmungen und in ähnlicher Bearbeitung beigegeben sind. Auf den dringenden Wunsch seines Amtsgenossen Schenck entschloß sich Wolf zur Veröffentlichung dieser Kommentare durch den Druck. Der kritische Wert ist nicht hoch anzuschlagen, Hauptsache ist die Erklärung des Inhalts; sie folgt dem Urtext Schritt vor Schritt in erläuternden Umschreibungen und ausführlichen Exkursen, die ganz in dem Tone gehalten sind, wie Wolf zu seinen Schülern sprach. Der Inhalt der erklärten Schriften bietet die beste Gelegenheit, sich über alle Verhältnisse des öffentlichen, geselligen und privaten Lebens in einer für die Jugend lehrreichen Weise auszusprechen und diese zu ernster Vorbereitung auf ein tüchtiges Berufsleben zu ermahnen. Hierbei zeigt nun Wolf eine große Vielseitigkeit, reiche Erfahrung und scharfe Beobachtung des Lebens, eine edle, von echt christlichem Geiste durchdrungene Gesinnung: denn wiewol ihm die Moral über alle Wissenschaften geht, so steht sie doch wider der christlichen Religion nach und muß stets nach den Lehren der heiligen Schrift geprüft werden. Auch an Vorkommnissen aus dem eigenen Leben fehlt es nicht, die er mit liebenswürdiger Offenheit und mit dem Bekenntnis der eigenen Fehler und darüber empfundener Reue bespricht. So ist dieser Kommentar für die Unterrichts- und Denkweise Wolfs, sein Leben und seinen Charakter von vielfacher Bedeutung. 6) Die von ihm in das Gymnasium zu Augsburg eingeführte Grammatik des Rivius, Institutionum grammaticarum libri VIII., gab er widerholt mit seinen und anderer Anmerkungen heraus, am vollständigsten Augustae Vind. 1578. 8. Beigefügt sind auch mehrere der schon erwähnten, von Vormbaum I. S. 437 ff. mitgeteilten Abhandlungen. 7) Tabula compendiosa de origine, successione, aetate et doctrina vett. philosophorum a G. Morellia Tilliano collecta cum H. Wolfii annotatt. Basil. 1580. 8. Den kurzen Abriß von Morellius wußte Wolf durch zweckmäßige Anmerkungen für die Jugend nutzbar zu machen. Er widmete und übersandte dieselben im Jahre 1578 nebst seiner Bearbeitung einer Schrift des christlichen Philosophen Hermeias (διασυρμὸς τῶν ἔξω φιλοσόφων) und seinen Progymnasmata in aliquot Cic. sententias dem Nürnberger Arzt und Physiker Johann Schenck (Sohn des Matthias Sch.), der mit einer Base Wolfs verheiratet war. Die Herausgabe des Sammelwerkchens erfolgte 1580. Über die Entstehung, Veröffentlichung und Widmung, sowie über das empfangene Honorar, das mitunter nicht einmal die von

ihm gemachten Auslagen deckte, giebt Wolf selbst die beste Auskunft in der von ihm in Form eines Briefes an Oporinus gerichteten Selbstbiographie: H. Wolfii Oetingensis Raeti commentariolus de vitae suae ratione ac potius fortuna. Dieselbe reicht von des Verfassers Geburt bis zum Jahre 1570, der Schluß ist also nach Oporinus im Jahre 1568 erfolgten Tod hinzugefügt. Das einzige vorhandene Manuskript kam in Jakob Bruckers Besitz, der zuerst 1739 und später in seinen Miscell. hist. philos. lit. crit. (1748) p. 352—81 einen Auszug, Synopsis vitae Hier. Wolfii, daraus mitteilte; von ihm erhielt es Reiske, welcher dasselbe vollständig in den VIII. Band der Orat. Gr. p. 772—876 aufnahm. Wolf hat uns in dieser merkwürdigen Schrift sein Leben und seine Schicksale mit einer seltenen Treue, Offenheit und Wahrheitsliebe ausführlich erzählt und geschildert. Ohne Rückhalt legt er sein Innerstes bloß, den wechselnden Empfindungen und den Eindrücken, die seine Seele empfieng, giebt er Ausdruck, das Gute, was an ihm ist, aber auch sein hypochondrisches, unentschlossenes Wesen, das ihm oft Reue verursacht, seine Unerfahrenheit im Umgang und seinen Widerspruch mit der Welt, die seine Grundsätze nicht teilt, seine Unzufriedenheit mit anderen und mit sich, nichts hat er verdeckt oder entschuldigt, vielmehr übt er die Selbstkritik mit einer Strenge, wie wir sie in einer Autobiographie zu erwarten nicht berechtigt sind. Liebenswürdig, aber auch wunderlich erscheint uns der Verfasser dieser seltsamen Schrift. Es ist rührend und stimmt zu tiefem Mitleid, wenn wir den durch Geist und Gründlichkeit ausgezeichneten, verdienstvollen Gelehrten und Schulmann mit seiner frommen und reinen Gesinnung bloß um der Sache willen unter dem Drucke eines Amtes aushalten sehen, das ihm als Lohn Armut und häufig Undank statt Dank einbringt. Auch Unerquickliches kommt vor, wie z. B. sein, mit vielen sonst hervorragenden Zeitgenossen geteilter, Glaube an Zauberei und seine feste Überzeugung von dem Werte und der Wahrheit der Astrologie, mit der er sich leider allzuviel beschäftigt hat. Höchst ungerecht ist jedoch das oberflächliche Urteil älterer und neuerer Sammler von Gelehrtenbiographieen, das ihn schlechthin als einen mürrischen und unbeständigen Sonderling hinstellt, dem es niemand habe recht machen können.

Während der ersten Jahre seines Augsburger Rektorates war Wolf einer Einladung Ulrich Fuggers gefolgt und lebte 1558—1562 in dessen Haus und an dessen Tisch. Als dieser durch schlechte Wirtschaft in seinem Hauswesen herunter gekommen war, sah sich Wolf zum ersten Male genötigt, einen eigenen kleinen Haushalt zu gründen, bei dem er sich die größte Sparsamkeit auferlegen mußte, wenn er nicht in Schulden geraten wollte. Für sein Alter zu sparen, daran hatte er nie gedacht; gieng es ihm gut, so war er gegen Arme und Verwandte oft über seine Kräfte freigebig gewesen; eine Schwestertochter hatte er bei ihrer Verheiratung (1566) mit dem Nürnberger Physiker und Arzte Johann Schenck, einem Sohn seines Amtsgenossen Matthias Schenck, mit einem Dritteile seines ganzen Vermögens ausgestattet. Viel Geld verwandte er auf eine gute Büchersammlung (vita p. 874 sqq.). Nachdem er aber die Hoffnung aufgegeben, als Universitätslehrer von derselben Gebrauch machen zu können, und da überdies Augenschwäche ihn nötigte, seine Studien einzuschränken, verkaufte er seine besten und liebsten Schätze nach Lauingen. Die Hand eines schönen, reich ausgestatteten Mädchens, welche dem Sechzigjährigen geboten wurde, schlug er aus nach dem Rate seines Freundes Carinus (des gelehrten Arztes und Patriciers in Luzern) und weil sein verstorbener Vater einmal geäußert habe, daß die Ehen in der Wolfschen Familie keine glücklichen seien.

So lebte er denn ἄγαμος καὶ ἄτεκνος mehr und mehr zurückgezogen von der Welt, deren einzige Sorge auf Gelderwerb und Sinnengenuß ausgehe, während die seinige — so schreibt er selbst (vita p. 857 sqq.) im Jahre 1570 — auf Gottes Gnade und Barmherzigkeit, seine Sehnsucht aber auf das himmlische Vaterland gerichtet sei. Von dem Alter an, in dem sich der Mensch ein eigenes Urteil bildet,

habe er sich weder Vergnügungen, noch Reichtum, noch Ehre gewünscht, sondern eine gesunde Seele in einem gesunden Körper und einen glücklichen Ausgang aus diesem in ein besseres Leben, das ihn für alle Entbehrungen reich entschädigen werde. „Ich besitze nichts — so fährt er fort — auf dieser Erde, keinen Menschen, keine Sache, keine Hoffnung, die mich auch nur ein Stündchen hier zurückhalten könnte, sondern von allem dem gerade das Gegenteil .... also hält mich nicht die Annehmlichkeit des Lebens in demselben zurück, sondern der Wille Gottes, ohne dessen Geheiß wir den von ihm angewiesenen Posten nicht verlassen dürfen, und die Erwartung, daß eine höhere und reinere Erkenntnis des göttlichen Wesens hier begonnen, dort vollendet werden soll." Nach 23jähriger gewissenhafter Verwaltung des Rektorates starb Wolf im 64. Lebensjahre am 8. Okt. 1580. Er wurde (wie sein Vorgänger Betulejus) in der Hainzelschen Familiengruft beigesetzt, und 6 Gebrüder Hainzel, alle Söhne des mehrerwähnten Joh. Baptist H., und dankbare Schüler Wolfs stifteten ihm ein würdiges und pietätvolles Epitaph (s. Melchior Adam S. 308 und Mezger mem. vitae Wolfii p. 86); der Schluß der Inschrift lautet: *τοῖς παισὶν εἶπε χρήσιμα· μεγάλη χάρις αὐτῷ.*

II. Wolfs Schuleinrichtung und Lehrplan. Das von Wolf dem Gymnasium gesteckte Ziel ist, daß es die ihm anvertraute Jugend auf Grundlage der Religion, der klassischen Sprachen und der Philosophie zu gesitteter Lebensführung und selbständigem Studium auf der Universität wol vorbereite und geschickt mache. Dazu bedarf es, außer geeigneten Schulräumen tüchtiger Lehrer, welche nur ihrem Berufe leben, auf guten Rat hören und, womöglich auch für die niederen Klassen, im Gehalte so gestellt sein sollten, daß sie nicht genötigt sind, nach besseren Stellen zu jagen, und durch öfteren Wechsel der Anstalt und ihrer eigenen Ausbildung im Lehramte schaden, und drittens eines festen, so lange genau zu befolgenden Lehrplanes, bis etwa neue Verhältnisse eine Änderung nötig erscheinen lassen.

Für den Eintritt in die Schule ist das 7. Lebensjahr das geeignetste; jüngere dürfen nur bei ungewöhnlicher Begabung aufgenommen werden; ein späterer Eintritt ist von Nachteil und mit Zeitverlust verbunden, der nur durch außerordentlichen Fleiß ersetzt werden kann. Die Eltern oder deren Stellvertreter werden von dem Lehrer der obersten Klasse (Primarius) darauf aufmerksam gemacht, daß die Studien lange Zeit und nicht geringen Kostenaufwand erfordern, daß wer sich denselben ergiebt, ihnen alle Zeit und alle Kraft widmen müsse, ganz abgesehen von der Befähigung und Neigung, die dabei vorausgesetzt werde, ferner daß man über die Anlage eines Knaben vor dem 10. bis 11. Lebensjahre kein sicheres Urteil abgeben könne (vgl. comm. in Cic. de off. p. 268); wenn aber nach etwa fünfjährigem Schulbesuche sich eine solche gezeigt habe, möge man ihn die Studien fortsetzen lassen und hoffen, daß ein ehrenhaftes Streben selbst ärmerer Schüler mit Gottes Hilfe einen gedeihlichen Fortgang nehmen werde, wie denn die Erfahrung lehre, daß gerade die Reichen seltener zu der höchsten Stufe wissenschaftlicher Bildung gelangen, weil sie im Vertrauen auf ihren Reichtum großenteils nachlässiger sind oder gar die Wissenschaften geringschätzen. Die Eltern sollen also wol erwägen, ob sie es auf eine vier- bis fünfjährige Probezeit mit noch ungewissem Erfolg ankommen lassen wollen und können. Ist das aber der Fall, so müssen sie darauf halten, daß der Knabe zu Haus nicht weniger Fleiß auf das Lernen verwende, als in der Schule selbst, daß er ein mäßiges Leben führe und mit allem, was er zum Lernen nötig hat, versehen und nicht etwa durch anderweitige Beschäftigungen verhindert werde, den Gesetzen der Schule und den Ermahnungen der Lehrer in allen Stücken Folge zu leisten. Endlich sollen die Eltern noch darauf aufmerksam gemacht werden, daß auch dann, wenn das Studium gelingt, doch nicht immer Ehre und Reichtum als Lohn erwartet werden dürften; die bessere Frucht des Studiums sei Ausbildung und Schärfung des Verstandes, Bereicherung des Wissens, Besserung der Sitten, Veredelung des Willens und Maßhalten im Glück

und Unglück. Wer sich den Studien widmet, um sich aus Armut und Niedrigkeit emporzuarbeiten (comm. in Cic. de off. p. 273 sq.), der handelt an und für sich zwar nicht verwerflich, erhebt sich aber doch, wenn nicht besondere Neigung und innerer Drang zur Wissenschaft mit jener Absicht verbunden ist, nicht über den gewöhnlichsten Handarbeiter.

Von der Tüchtigkeit des Lehrers hängt das Gedeihen der Schule ab. Voll Eifers für seinen Beruf, mit guten Kenntnissen ausgerüstet und von sittlichem Wandel soll er Ernst mit Wolwollen verbinden, sein Amt im Dienste Gottes verrichten, nicht auf Schaustellung seines Genies oder seiner Gelehrsamkeit, sondern nur auf den Nutzen seiner Schüler bedacht sein: sonst steht es schlecht um diese (vgl. Praef. ad comm. in Cic. de off. p. 1). Er soll keine Gelegenheit versäumen, seine Schüler zur Frömmigkeit, Bescheidenheit und zum Fleiß in den Studien zu ermahnen, und alles aufbieten, daß er, unbeschadet seines Ansehens, von ihnen mehr geliebt als gefürchtet werde. Hauptaufgabe neben einem geschickten Unterrichte bleibt die Anregung des Schülers zu häuslichem Fleiß und die Anleitung zu eigenem, selbständigem Studium, durch welches derselbe den Anforderungen des Lehrers entgegen- und zuvorkommen, mehr lesen, auswendiglernen, schreiben und überdenken soll, als ihm in der Schule aufgegeben wird. Auch möge sich der Lehrer nicht mit dem Unfleiß seiner Schüler entschuldigen, sondern wissen, daß dies gerade seine Aufgabe sei, aus unfleißigen fleißige Schüler zu machen.

Der Lehrplan hat den Unterricht der verschiedenen Klassen in einen genauen und richtigen Zusammenhang zu bringen, so daß die tiefere Lehrstufe jedesmal die feste Unterlage für die nächst höhere abgiebt. Um diesen Zweck mit möglichster Sicherheit zu erreichen, führte Wolf eine lateinische Grammatik, die des Joh. Rivius, ein und verteilte den mit Einsicht geordneten Inhalt derselben auf sämtliche Klassen, von der zweituntersten an bis in die oberste. Die tägliche Stundenzahl darf weder den Lehrer noch den Lernenden abstumpfen. Mit der gehörigen Frische und Munterkeit wird in einer Stunde mehr gelehrt und gelernt als bei Müdigkeit und Erschlaffung in drei. Es werden daher vormittags und nachmittags je 3 Lehrstunden angesetzt mit einer halbstündigen Pause, so daß täglich 5 Stunden dem Unterricht gewidmet sind. In den Pausen sprechen die Schüler der Mittel- und Oberklassen unter sich und mit ihrem Lehrer nur Latein; können sie das noch nicht, so sollen sie schweigen. In jeder Klasse werden die Schüler nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Fortschritte in Dekurien geteilt, so daß möglichst gleiche mit gleichen innerhalb derselben wetteifern; dazu kommt die Möglichkeit der Versetzung in eine höhere oder tiefere Dekurie, im letzteren Falle mit der Hoffnung, den früheren Rang durch angestrengten Fleiß wider erlangen zu können. Der Erste jeder Dekurie hat die Versäumnisse und Entschuldigungen zu überwachen, bei den Eltern Nachfrage anzustellen, Ungesetzlichkeiten im Verhalten in und außer der Schule dem Lehrer anzuzeigen. In den meisten Lehrstunden übersetzt der Lehrer das neue Pensum zuerst selbst, dann läßt er es von dem Ersten einer jeden Dekurie widerholen und darauf auch nach Gutbefinden von einigen Mitgliedern der Dekurien außer der Reihe. Die schwächeren Schüler wird er nicht aus dem Auge verlieren, aber doch auf die fleißigen und begabten mehr Rücksicht nehmen als auf die nachlässigen.

Die beste und sicherste Prüfung ist die tägliche Widerholung der vorhergehenden Lektion, wobei ein geschickter und gewissenhafter Lehrer sich mit Leichtigkeit über Befähigung, Fortschritt und Kenntnisse seiner Schüler ein solches Urteil bilden wird, daß er dem Scholarchen diejenigen namhaft machen kann, welche zur Versetzung reif sind. Bei der Promotionsprüfung werden daher zunächst nur an diese bereits bezeichneten Promovenden, am besten von einem der Scholarchen selbst, einige Fragen über solche Gegenstände gerichtet, die gern vernachlässigt oder leicht vergessen oder schwer begriffen werden. Außer der am Ende des (zuerst anderthalb- später einjährigen)

Lehrganges stattfindenden Hauptprüfung werden auch vierteljährlich Prüfungen vorgenommen, um solchen Schülern, die durch Begabung und Fleiß besonders hervorragen, auch zu einer außerordentlichen Versetzung Gelegenheit zu geben. Freilich muß den so Beförderten ein tüchtiger Schüler der betr. Klasse alsdann beigegeben werden, mit dem sie das hier bereits zurückgelegte Pensum nachholen, was immer besser, als daß man sie in einer Klasse beläßt, wo sie keine geistige Nahrung mehr finden. Die Verteilung der wöchentlichen Lehrstunden auf die einzelnen Gegenstände des Unterrichts muß schließlich dem Lehrer überlassen bleiben, der dieselbe nach dem Bedürfnis seiner Klasse zu bemessen hat. Der Vorrang bleibt jedoch überall dem Einprägen der Grammatik und einer fleißigen Übung im Latein-Sprechen und -Schreiben, welche täglich und stündlich so lange fortgesetzt werden muß, bis der korrekte Ausdruck dem Gedächtnisse fest eingeprägt ist. Auch die Erklärung der Schriftsteller wird sich in den Unterklassen auf das Grammatikalische und Lexikalische des Ausdruckes beschränken; die dialektische und rhetorische Seite der Interpretation, sowie das Sachliche (Geschichte, Mythologie u. dgl.) gehören den oberen Stufen an und können früher nur beiläufig berührt werden. Also lateinische Grammatik und Übung des Gedächtnisses stehen in erster Linie, in zweiter das Griechische und in beiden Sprachen hat die ungebundene Rede den Vorrang vor der Poesie.

Wolfs Lehrplan und Klasseneinteilung. Im Jahre 1558 hatte W. den Gesamtunterricht des Gymnasiums auf 5 anderhalbjährige Klassen verteilt, in deren unterste der Eintritt durchschnittlich mit dem 6. oder 7. Lebensjahre und selbst bei ungewöhnlicher Begabung nicht vor dem 5. stattfinden sollte (vgl. Vormbaum I. S. 446 ff. v. Raumer I. S. 197 ff. K. Schmidt, Gesch. d. Päd. III. S. 143 fg.). In dem späteren Lehrplan aus dem Jahre 1576, den wir dem folgenden zu Grunde legen, wird derselbe Unterrichtsstoff auf 9 einjährige Klassen, die das Augsburger Gymnasium unterdessen erhalten hatte, verteilt. Treten die Knaben mit dem 7. Jahre und zwar prorsus ἀναλφάβητοι ein, so können sie bis zum 16. oder 17. Lebensjahre die Schule zurücklegen. In der neunten Klasse lernen sie die Buchstaben kennen, Silben bilden, lesen, darauf die Buchstaben nachmalen, zu Silben verbinden, lernen täglich zwei Vokabeln und werden gegen Ende des Jahres so viel als möglich zum Schreiben angehalten. Gebraucht wird zum Lesen eine deutlich und schön gedruckte Tabella elementaria, welche das Vaterunser, den Glauben der Apostel, die zehn Gebote und Tischgebete enthält nebst einer Beigabe kurzer Sprüche, alles in lateinischer Sprache; ferner die Elementa pietatis Germanica, wahrscheinlich desselben oder doch ähnlichen Inhaltes in deutscher Sprache; zum Auswendiglernen eine Nomenclatura rerum oder die Rhythmica vocabula. Das Gebet des Herrn, den Glauben und den Dekalog sollen die Schüler zuerst deutsch, später lateinisch, in den Oberklassen auch griechisch bei Beginn und Schluß der Schule hersagen. Der Lehrer der achten Klasse wird nach angestellter Widerholung des in der vorigen Klasse Gelernten sämtliche Gebete der Tabula elementaria den Schülern erklären und zugleich mit dem deutschen Katechismus auswendig lernen lassen, ferner die Civilitas morum des Erasmus lateinisch und deutsch zum Lesen vorlegen und kurze Sinnsprüche, ebenfalls in beiden Sprachen, zur Übung im Schreiben benutzen. Demnach war Lesen, Schreiben und Auswendiglernen die gleiche Aufgabe dieser beiden Elementarklassen, welche früher nur eine gebildet hatten. Sie blieben auch später noch in einem und demselben Raum vereinigt, ein Übelstand, den W. aus drei Gründen beseitigt haben will, erstens weil die Lehrer, wo sie unterrichten sollten, lieber mit einander schwatzten, zweitens weil die aus der neunten in die achte Klasse aufrückenden Schüler durch das Verbleiben in demselben Zimmer sich ihrer Beförderung nicht recht bewußt würden, drittens wegen der gegenseitigen Störung. Auch der Lehrer der siebenten Klasse hat mit einer sorgfältigen Widerholung des vorigen Pensums zu beginnen. Darauf setzt er die Erklärung fort, wobei er den Cato nebst den ihm gewöhnlich angehängten

moralischen Sprüchen zu Grunde legt; den Übungen giebt er schon eine weitere Ausdehnung und macht den Anfang mit dem grammatischen Unterricht, indem er das 1. Buch von Rivius' Grammatik (Paradigmen der Conjugationen und Deklinationen nebst den Anfängen der Formenlehre) kurz erläutert und auswendig lernen läßt. In der Tab. elem. erklärt er die beigegebenen Sprüche und läßt am Sonnabend die Perikopen des folgenden Sonn- und Feiertags lateinisch und deutsch vortragen. Letzteres geschieht auch in den beiden folgenden Klassen. In der sechsten Klasse, wo wider mit einer Widerholung begonnen wird, ist die Formenbildung, das Erlernen und Einüben der regelmäßigen Deklination und Konjugation die Hauptaufgabe und wird zu diesem Zweck das 2. Buch von Rivius' Grammatik erklärt. Die Übersetzung und Erläuterung des Cato u. s. w. wird fortgesetzt und dabei täglich eine nicht allzu lange Sentenz ins Deutsche, nachher aus dem Deutschen ins Lateinische übertragen. Alles, was dem Schüler noch nicht aus dem systematischen Unterricht in der Grammatik bekannt ist (z. B. unregelmäßige Genitivbildung, Perfekta und Supina), schreibt der Lehrer einstweilen an die Tafel oder verweist auch wol die Schüler auf die betr. Stelle der Grammatik. Auch der Lehrer der fünften Klasse beginnt, soweit er es für angemessen hält, mit einer Widerholung und fügt dann das 3. Buch von Rivius' Grammatik (Fortsetzung der Formenlehre) hinzu. Bei dem Lesen des 1. Buches von Ciceros Briefen (Sammlung v. Sturm) werden Phrasen ausgezogen, zuerst in einfachster Form wie ego curo valetudinem meam, dann erweitert und verändert wie etwa Cicero iubet Terentiam curare valetudinem suam; alsdann werden dem Schüler deutsche Phrasen zum Übersetzen vorgelegt. Auch diktiert der Lehrer täglich ein von ihm aus Cicero übersetztes Briefchen zu demselben Zweck und fährt mit dieser Übung so lange fort, bis der Schüler eine solche kürzere Aufgabe in das Lateinische zu übersetzen gelernt hat. Dabei kann er die wichtigsten Konstruktionsregeln entweder ebenfalls diktieren oder in der Grammatik einstweilen nachweisen, so daß der Schüler sich gewöhnt, die Richtigkeit seiner Arbeit zuerst mit der grammatischen Regel und dann auch mit Ciceros Autorität zu begründen. Am Schlusse der Vormittagsstunden werden zwei Vokabeln aus der Nomenclatura aufgegeben und am Anfang der Nachmittagsstunden abgehört; ebenso wird am Schlusse der letzteren ein Sprichwort (aus der Straßburger Sammlung) nebst kurzer Erklärung aus Erasmus' Chiliaden zum Auswendiglernen für den folgenden Morgen aufgegeben. Diese Übungen setzen sich auch noch in den folgenden höheren Klassen fort. Mit den Elementen des Griechischen, Lesen, Schreiben, regelmäßiger Deklination und Konjugation, wird der Anfang gemacht. Ganz besonders haben auch die Lehrer von der Quinta an dahin zu wirken, daß ihre Schüler sich eine deutliche und schöne Handschrift mit sorgfältiger Interpunktion aneignen und die herrschenden Fehler, sowie schlechte Angewöhnungen vermeiden. Bei der Wichtigkeit der Sache war denn auch ein fakultativer Unterricht im Schönschreiben und in der Arithmetik in zwei wöchentlichen Stunden außer der gewöhnlichen Schulzeit gegen ein mäßiges Honorar angesetzt, eine Einrichtung, deren sich nur wenige Gymnasien erfreuten. Die Zeit für die Widerholung, sowie die Art und Weise derselben bleibt in der vierten Klasse der Gewissenhaftigkeit und Treue des Lehrers überlassen. Seine Aufgabe ist die Erklärung und Einübung des 4. Buches von Rivius' Grammatik (Perfekta und Supina, anomale und defektive Zeitwörter) und die Erklärung des 2. Buches ciceronianischer Briefe. Ferner wird er täglich anderthalb Stunden zum Aufgeben von Themen und zur Verbesserung der schriftlichen Übersetzungen verwenden, eine Stunde dem ersten Teile der griechischen Grammatik (Educatio graecae linguae puerilis) und dem Lesen äsopischer Fabeln widmen und am Sonnabend die Episteln und Evangelien für den folgenden Tag im griechischen und lateinischen Text erläutern. Die reicheren Schüler sollen sich das etymologische Lexikon von Dasypodius und ein kürzeres griechisch-lateinisches anschaffen, über deren Gebrauch sie von ihrem Lehrer die nötige Anweisung erhalten. Für den Unterricht

in der griechischen Grammatik hatte Wolf gewünscht, das Werk des Franc. Vergara (de omnibus graecae linguae grammaticae partibus, Paris. 1550) in 5 Büchern auf die betr. Klassen, ähnlich wie das Rivianum opus für die lateinische Grammatik, verteilen zu können. Da dies aber im Jahre 1558 noch nicht möglich war, so behielt er für die Anfänger das Straßburger Kompendium (Educ. puer.) und für die oberen Klassen den Clenardus (Institutt. linguae graecae, Lugd. 1554) mit den ausführlichen Anmerkungen des Antesignanus bei, kommt aber 1578 auf seinen ersten Plan zurück (s. Vormb. I. p. 470). Von dem Lehrer der Grammatik verlangt Wolf, daß er die ältesten griechischen und lateinischen Grammatiker, auch einige neuere (z. B. Gaza, Laskaris, Chalkondylas, Chrysoloras u. a.) gründlich studiere und, da dieselben einander bald durch Fülle des Stoffes, bald durch Methode übertreffen, sich das Beste aus jedem für den Bedarf des Unterrichtes aneigne. Der Lehrer der dritten Klasse hat im ersten Semester die bereits durchgenommenen vier Bücher des Rivius zu widerholen, im anderen das 5. und 6. Buch (de speciebus et figuris nominis, pronominis, verbi et adverbii; syntaxis) zu erklären und einzuüben. Gegenstand der Übersetzung bilden das 8. Buch der Sammlung ciceronianischer Briefe und die Dialoge desselben Autors de amicitia und de senectute. Die Stilübung findet täglich und zwar in ausgedehnterem Maße statt, als in der vorigen Klasse, jedoch ohne Übertreibung. Im Griechischen wird der erste Teil der Educatio widerholt, der zweite erklärt und damit die Übersetzung von Isokrates' Lehren und Ermahnungen an Demonikos oder der unter Aristoteles' Namen gehenden Schrift „von den Tugenden" verbunden. Zum poetischen Lesestoffe genügt als Einführung in die Metrik eine kurze Theorie des Hexameters und die Gewöhnung der Schüler an die Messung der katonischen Verse. Der Lehrer der zweiten Klasse widerholt die ganze bis dahin durchgearbeitete Grammatik, fügt aus den beiden letzten Büchern derselben noch die Prosodie hinzu und übt sie ein. Zum Lesen benutzt er Murmellii loci communes (eine Anthologie aus Catull, Tibull, Properz, Ovid), dann Vergils Bukolika. Recht empfehlenswert wären auch die von Cicero selbst und den gebildetsten Männern so hochgeschätzten Komödien des Terenz. Man könnte je eine in zwei Monaten lesen, wenn der Lehrer nicht etwa die Erklärung des 13. Buches von Ciceros Briefen vorzieht, oder auch mit beiden Autoren abwechselt. Dann können freilich nicht alle sechs Komödien in der Schule gelesen, sondern es müssen einige derselben dem Privatstudium überlassen werden, dem die Augsburger Verhältnisse leider nicht günstig sind. Das Auswendiglernen von zwei Komödien und die Aufführung der einen im Sommer-, der anderen im Winterhalbjahre würde wol dem Publikum angenehm und auch den Schülern an und für sich von Nutzen sein, wenn nur nicht die Erfahrung lehrte, daß die letzteren während der Vorbereitung einer solchen Aufführung ihre sonstigen Studien allzusehr vernachlässigten. Im Griechischen entnimmt der Lehrer die Beispiele zur Grammatik reichlich aus der Gnomologica Isocratica (von Wolf widerholt herausgegeben), was zugleich eine gute Vorbereitung auf die Übersetzung des ganzen Isokrates in der Prima abgiebt. Die schriftlichen Übersetzungsübungen sollen dreimal wöchentlich in je anderthalb Stunden stattfinden, und zwar so, daß im ersten Vierteljahr jedesmal ein lateinischer Brief ins Deutsche, im zweiten aber eine deutsche Aufgabe ins Lateinische und Griechische übersetzt wird. Einmal wöchentlich sollen anderthalb Stunden auf Prosodie und Verseschreiben verwendet werden. In der obersten Klasse behandelt der Lehrer, abgesehen von gelegentlichen Widerholungen aus den früheren, das 7. und 8. Buch des Rivius und zwar so, daß er bei dem ersteren, welches die Prosodie enthält, nicht bloß die Quantität der griechischen und lateinischen Verse, sondern auch die Gattungen und Arten derselben, sowie ihre Kompositionsweise (zu größeren Ganzen?) an Beispielen aus den besten Dichtern erklärt; bei dem 8. Buche, welches von dem Wort- und Gedankenvorrat handelt, wird er an Cicero, Cäsar, Sallust, Livius, Terenz, Plautus u. a. Klassikern nachweisen, wie manigfach die Rede

sich zum Ausdrucke der Gedanken gestaltet. Hauptlesestoff sind Ciceros epistolae familiares, welche der Lehrer zuerst vorübersetzt und dann, nach angestellter Wiederholung, das Syntaktische und Phraseologische mit den Schülern durchgeht, indem er aus demselben Abschnitt zugleich den Stoff für die lateinische und griechische schriftliche Übung entnimmt. Als Dichter treten Virgils Georgica und Aeneis ein, wobei der Lehrer außer dem Prosodischen eine nicht allzu umständliche Erklärung der Worte, der Konstruktion und der poetischen Figuren giebt. Aus Junius' Nomenclator werden zweimal in der Woche lateinische und griechische Vokabeln erklärt und erlernt. Im Griechischen werden Isokrates' Reden nach Form und Inhalt gründlichst erklärt und übersetzt, auch praktische Übungen zur Befestigung der Grammatik und Vorbereitung zum Sprechen und Schreiben daran geknüpft. Eine Gesamtwiderholung von Clenards griechischer Grammatik findet zweimal im Jahre statt, wobei die reichhaltigen Anmerkungen des Ascensius zum Privatstudium bringend zu empfehlen sind. Mittwochs wird in Luthers Katechismus, Sonnabends in den Evangelien und Episteln des folgenden Sonntags geprüft.*)

In der Deliberatio von 1557 (mitgeteilt von Mezger mem. v. H. Wolfii p. 37) sowie in der Schulordnung von 1558 (cap. IX.) hatte Wolf bereits den Wunsch ausgesprochen, daß denjenigen Schülern, welche alle Klassen zurückgelegt und in Kenntnissen und Leistungen den Anforderungen entsprochen hätten, was nach zurückgelegtem 16. oder 17. Lebensjahre der Fall sein könnte, Gelegenheit gegeben werden möge, noch publicas praelectiones zu hören, verbunden mit Übungen im Disputieren und in freien Vorträgen. Der Wunsch, auf den er in der an den Magistrat gerichteten Vorrede zum Isokrates 1570 p. 6 sq. mit Vorliebe zurückkommt, war ihm nun erfüllt worden. In dem Lehrplane von 1576, den wir dem Obigen zu Grunde gelegt haben, folgt auf die erste Klasse noch das publicum auditorium mit Angabe der Lehrgegenstände. Diese sind aber, außer einer an jedem ersten Wochentage stattfindenden Widerholung des in Prima Vorgekommenen, Dialektik, Rhetorik, Elementarmathematik, Interpretation einer Schrift von Cicero und eines griechischen Autors (Homer), Schreib- und Disputierübungen, Vorträge über griechische Sprichwörter und Sinnsprüche. Die Schwächeren hören noch einmal die Erklärung von Cic. epp. fam. und den Isokrates in der Prima. Die Klasse selbst sollte weniger tägliche Lehrstunden und der Schüler dadurch mehr freie Zeit haben zu Privatfleiß und Gewöhnung an selbständiges Arbeiten. Auch im Auditorium war dazu in einer zwischen zwei Vorlesungen liegenden Stunde Gelegenheit gelassen und für diesen Zweck sogar eine kleine Bibliothek daselbst aufgestellt. Leider wurde dem Ideale Wolfs nicht entsprochen: teils war es der von dem Augsburger Leben beeinflußte Geist der Jugend, teils auch die Schwierigkeiten, die eine solche von der strengen Schulzucht zwar befreite, aber doch von der Schule noch nicht getrennte Klasse bietet, welche dem Gedeihen des Wolfschen publicum auditorium hindernd im Wege standen.

III. Grundsätze und Ansichten über Erziehung und Unterricht, über Methode und Ziel derselben. Als Schulmann übertrifft W. die meisten Zeitgenossen durch seinen klaren Blick und eine tiefere Einsicht in das Wesen der Gelehrtenschule, ihre Beziehung zum Leben und, was schon in der weisen Beschränkung des Gymnasialzieles sich kundgiebt, ihre Stellung zur Universität. Gründlich als

*) Dieser Lehrplan für die Prima rührt von Simon Fabricius, dem damaligen Lehrer der Klasse selbst her, wie Wolf in einer kurzen Einleitung, die zugleich das wolverdiente Lob des trefflichen Primarius enthält, ausdrücklich bemerkt (s. Vormb. S. 478). Die Unterschrift „Simon Fabricius scrib. 15. Oct. 1576" steht auch keineswegs, wie v. Raumer annimmt (I. S. 353) und dann als widersinnig verwirft, unter der ganzen Deliberatio, sondern innerhalb derselben unter dem Lehrplane der Prima, auf welchen noch der des Auditor. publ. und das Schlußwort folgt, in welchem sich Wolf, wie in allen die Schule betreffenden Abhandlungen, Anonymus nennt.

Gelehrter, geistreich und von Einseitigkeit weit entfernt bewahrt er sich in allen Angelegenheiten der Schule eine seltene Unbefangenheit und Selbständigkeit des Urteils und entwickelt in Schul- und sonstigen Schriften über Erziehung und Unterricht, über Methode und Ziel derselben so freie Ansichten, wie man sie gerade von ihm, dem gelehrten Anachoreten, am wenigsten erwartet. Galt ihm auch, wie allen Humanisten, die Erlangung stilistischer und oratorischer Fertigkeit in den beiden alten Sprachen selbstverständlich als nächstes Ziel, so wußte er doch wol, daß dies noch lange nicht die schönste und beste Frucht der Beschäftigung mit den klassischen Sprachen und Autoren sei, und die Einsicht, „daß zum tüchtigen Staatsbürger und wahren Manne der Wissenschaft weiteres gehöre, als was durch Einbläuung des Katechismus und durch mechanische Aneignung der lateinischen Sprache erlangt werde", eine Einsicht, welche K. Schmidt (Gesch. d. Päd. III. S. 117) den Schulordnungen der Reformationszeit abspricht, besaß wenigstens W. in hohem Grade. Kein gleichzeitiger Schulmann spricht sich so entschieden dahin aus, daß die Werke der Klassiker möglichst vollständig in der Schule selbst oder doch privatim gelesen und daß die Schüler für eine widerholte häusliche Beschäftigung mit denselben gewonnen werden müßten, daß man besonders den lehrreichen Inhalt derselben zu Nutz und Frommen der Jugend und ihrer Berufsbildung verwerten und dabei einen frischen, ernsten Sinn für das Leben wecken müsse. Die ciceronischen Schriften seien nicht bloß für das Urteilen und Reden, sondern auch für ein gutes und glückliches Leben nutzbar zu machen (Praef. ad Cic. de off. p. 4). An seinen Amtsgenossen Schenck schreibt er: „viele unserer Zuhörer wollen sich der Kirche oder dem Staat in den mancherlei Berufsarten widmen; darum ist es unsere Pflicht, sie frühzeitig auf Fehler, Misstände und Verkehrtheiten, wie sie in gewissen Verhältnissen des öffentlichen und Privatlebens vorkommen, aufmerksam zu machen." Vor seinen Schülern (Comm. ad Cic. de off. p. 6. 367) wagt er das Geständnis, daß ausgezeichnete, zur Weisheit und Tugend angelegte Naturen des gelehrten Unterrichtes eigentlich nicht bedürften, daß schlechte und verdorbene Menschen durch denselben sogar noch schlimmer und daß eigentlich nur die mittleren Geister — diese bilden aber die Mehrzahl — durch Unterweisung gefördert würden. Geradezu für thöricht erklärt er die Behauptung: man könne nur in der Schule lernen. Genie, Erfahrung, Weltkenntnis habe viele ohne Schulgelehrsamkeit besser gebildet als die Schule, aus der mancher in das Leben getreten sei, um sich nur lächerlich zu machen. Das Beste sei allerdings die Verbindung einer gründlichen Gelehrsamkeit mit reicher Erfahrung bei guter Naturanlage. Von dem Gelehrten verlangt W., daß er zwar in seinem Fach und Beruf am liebsten und am meisten arbeite, aber nicht vornehm auf andere Wissensgebiete herab, sondern in Mußestunden sich in denselben sogar umsehe und wenigstens mit ihren Anfangsgründen bekannt mache; bei dem engen Zusammenhange aller Wissenschaften dürften wir eigentlich in keiner ganz unwissend sein (a. a. O. S. 26).

Die Erziehung gedeiht nach seiner Ansicht am besten da, wo häusliche und Schulzucht zusammenwirken. Da aber leider die Mehrzahl der Eltern die Erziehung im Hause vernachlässigt, so sollte die Obrigkeit sie zwingen, ihre Kinder zur Schule zu schicken und sie dabei, im eigenen Nutzen des Staates, unterstützen: denn durch frühzeitigen, guten Unterricht wird der Trägheit, Ausgelassenheit, Armut, Bettelei und anderen Übeln der Gesellschaft gesteuert. Eine umsichtige Behandlung eines jeden Schülers nach seiner Eigenart, Anwendung von Strenge bei nachlässigen und ausgelassenen, Milde bei bescheidenen und eifrigen, die richtige Erkenntnis, wo ein Schüler mit Strafen zur Pflicht getrieben, wo nur mit Worten zurechtgewiesen oder durch Lob geweckt werden müsse, gehört zu den schwierigsten und zugleich wichtigsten Aufgaben des erziehenden Lehrers. Übrigens soll die Jugend gewöhnt werden, sich in ihren Hoffnungen auch einmal getäuscht zu sehen, soll abschlägige Antworten, Reden, Handlungen, Eigenheiten anderer ertragen lernen, die Nichtwillfahrung selbst

gerechter Wünsche sich mitunter gefallen lassen. Severa haec est et in speciem inhonesta educatio, sed viros gignit praestantes (a. a. O. S. 300). Die Nachsicht ist das Verderblichste in der Erziehung, im öffentlichen und im Privatleben. Der Zweck der Erziehung wie des Unterrichtes wird ferner nur erreicht durch Übereinstimmung und Gleichmäßigkeit; ohne gewichtigen Grund darf kein Lehrerwechsel stattfinden und ein längeres Beibehalten derselben Autoren ist deshalb auch aus pädagogischen Gründen dem häufigen Wechsel und dem Lesen kleinerer Abschnitte vorzuziehen. Die Zeitdauer des Lernens läßt sich nicht für alle Fälle bestimmen: sie richtet sich nach der Verschiedenheit der Begabung, hängt auch von äußeren Einflüssen und Verhältnissen ab. Durchschnittlich soll jedoch der Jüngling im 18. Lebensjahr die Grundlage der beiden klassischen Sprachen, die Theorie des Redens und des Stils, die Grundlehren der Philosophie kennen, darauf bis zum 24. Jahre dem akademischen Studium der Theologie, Jurisprudenz oder Medizin obliegen und dann im öffentlichen und Staatsdienste die Theorie mit der Praxis verbinden (a. a. O. S. 19 f.).

Bei der Einrichtung des Augsburger Gymnasiums konnte W., wie er selbst sagt, aus den ihn bereits vorliegenden Schulschriften Sturms nur wenig für seinen Zweck gebrauchen. Er stimmt aber doch mit demselben in vielem überein, was bereits als Gemeingut der besseren Schulorganisatoren jener Zeit anzusehen ist, wie z. B. in einem durchgebildeten Klassensystem, in dem engen Anschluß der Klassen an einander durch folgerechte Verteilung der Lehrpensa, in der Widerholung des vorhergehenden Pensums am Anfang des folgenden Lehrganges und, sobald es die Augsburger Verhältnisse zuließen, in den einjährigen Lehrgängen und jährlichen Versetzungen. Vor Sturm voraus hat er den besseren Abschluß der Gymnasialstudien nach oben (sein publicum auditorium war keine Sturmsche Akademie, sondern eine Art von Selekta) und die scharfe Trennung derselben von denen der Universität, für welche letztere jene die allgemeine Vorbereitung abgeben, ohne irgendwie vorzugreifen. Innerhalb des Lehrplanes läßt er offenbar den Lehrern im einzelnen größere Freiheit in methodischer und didaktischer Hinsicht: er kennt nicht die mit rücksichtsloser Strenge von der untersten bis zu obersten Klasse durchgeführte Imitationstheorie, durch welche Sturm Schüler wie Lehrer in der von ihm vorgeschriebenen Richtung zu bleiben nötigte; die Diarien der Schüler und die nach der Nomenklaturmethode eingerichteten Exempelbücher, die übrigens einer der besten Lehrer an Sturms Schule selbst für die Oberklassen wenigstens als geisttötend verwarf, konnte er seinem Zwecke nicht anpassen. Die Fertigkeit im lateinischen Ausdruck für Rede und Schrift, für die letztere auch im griechischen, soll sich der Schüler in freierer Weise, nämlich so aneignen, daß er auf der untersten Stufe täglich zwei, am Schlusse der Nachmittagstunden vom Lehrer aufgegebene Wörter, dann auch ein Sätzchen zu Haus auswendig lernt und sich zu eigen macht; in der Schule selbst wird eine ciceronische Stelle mit der deutschen Übersetzung an die Tafel geschrieben und die Aufmerksamkeit des Schülers, je nach seinem Kenntnisstand in der Grammatik, auf die Formen des Ausdruckes hingelenkt. Mehr Wörter, größere Sätze werden in der folgenden Klasse aufgegeben, bis ein genügender Vorrat zugleich mit der grammatischen Regel im Gedächtnisse festsitzt und der Schüler bei der Übersetzung einer deutschen Aufgabe ins Lateinische sofort die lateinischen (am besten ciceronische) Ausdrücke und Redewendungen unmittelbar an die Stelle der deutschen zu setzen imstande ist, aber ja nicht nach der Muttersprache und im Anschluß an diese sich eine Latinität anbildet, die gar keine ist (z. B. facere bonum vultum und esse bonos socios). Eben deshalb verwirft er auch das Lateinsprechen der Schüler der Unterklassen, welches Sturm u. a. bekanntlich damit verteidigten, daß ja die alten Römer selbst als Kinder auch nur gelallt und dann erst sprechen gelernt hätten. Allmählich werden die Übungen in den lateinischen Schreibeübungen umfangreicher und durch die Wahl der Stoffe schwieriger, griechische Themen werden zu Grunde gelegt und dann freie Arbeiten

versucht. Daneben geht der auf alle Klassen verteilte systematische Unterricht in der Grammatik her, bis zuletzt Dialektik und Rhetorik sich anschließen. In der letzteren rät jedoch W. sich nur mit den wichtigsten Lehren bekannt zu machen und die Einzelheiten denen zu überlassen, welche eine gekünstelte Rede und glatte Worte einem von gediegener Sachkenntnis zeugenden Inhalt vorzögen. Vom größten Nutzen ist aber für den sich bildenden Stilisten auf dieser Stufe das unausgesetzte und sorgfältige Lesen der besten Autoren. Endlich wird noch den Schülern der beiden obersten Klassen empfohlen, sich selbst Wörter- und Phrasensammlungen aus den Klassikern anzulegen, wobei das einzelne nur unter die allgemeinsten Rubriken (Theologie, Jurisprudenz, Moral, Medizin, Ackerbau, Schifffahrt, Handel u. dgl.) zu bringen ist. Mehr soll man selbst von diesem Lebensalter noch nicht verlangen (offenbar im Gegensatze zu Sturm).

Sein Verfahren bei der Übersetzung und Erklärung beschreibt er widerholt: für Schüler der unteren Klasse z. B. in der I. Augsb. Schulordnung (Vormbaum S. 447. v. Raumer I. S. 253) und mit großer Ausführlichkeit in den Progymnasmata ad aliquot Ciceronis locos (Beigabe zur Tab. comp. p. 381—458). Das zu übersetzende Sätzchen wird gelesen, gelernt und mit lauter, deutlicher Stimme hergesagt. Dann werden die einzelnen Worte, wie sie gerade auf einander folgen, nach ihrer eigentlichen Bedeutung in das Deutsche übersetzt und analysiert; z. B. in dem Sätzchen „a diis immortalibus sunt nobis agendi capienda primordia“ erklärt der Schüler: a, ab, abs „von, ab“; diis von deus „Gott“; immortalibus von mors „Tod“, wovon mortalis „sterblich“ und von immortalis „unsterblich“ immortalitas u. s. w. Hierauf werden die zusammen gehörigen Worte gesucht und übersetzt, wie deus immortalis „der ewige, allmächtige Gott“; capere primordia, d. i. ordiri, incipere „anfangen“ u. s. w. Nun folgt eine wörtliche Übersetzung des Ganzen „von Göttern den unsterblichen sind uns des Handelns zu nehmen die Anfänge“. Darauf werden die Worte konstruiert: primordia agendi sunt capienda nobis a diis immortalibus mit Erläuterung des Syntaktischen. Wenn dann auch diese Wortstellung beim Übersetzen der deutschen noch nicht entspricht, so wird jetzt die gut-deutsche Übersetzung hinzugefügt, auch eine und die andere noch freiere, die nur denselben Gedanken widergiebt, und endlich eine griechische, die ebenfalls zuerst wortgetreu (*ἀπὸ θεῶν τῶν ἀθανάτων εἰσὶν ἡμῖν τοῦ πράττειν ληπτέαι αἱ ἀρχαί*), dann gut griechisch (*ἀπὸ θεῶν ληπτέον ἡμῖν τοῦ πράττειν τὰς ἀρχάς*) sein soll. Dazu wird von dem Schüler eine sorgfältige Vorbereitung mit Hilfe des Lexikons und der Grammatik verlangt, so daß derselbe schon zu Hause sich darüber klar geworden sein muß, was er ohne Hilfe des Lehrers verstehe und was nicht. Daß dieses Verfahren an die Hamiltonsche und ähnliche neuere Methoden erinnert, ist wol wahr: die systematische Grammatik nahm aber doch bei Wolf eine wesentlich andere Stellung ein, als bei diesen, und seine Hauptabsicht war, den Schüler durch eine solche wörtliche Übersetzung zu fortgesetzter Vergleichung der beiden alten Sprachen mit der Muttersprache zu nötigen und dadurch die Eigentümlichkeiten jener, sowie Spracherscheinungen überhaupt unmittelbar zum Bewußtsein zu bringen. Bei der Erklärung der Autoren in den Oberklassen (Praef. ad comm. in Cic. de off. p. 2 sq.) läßt sich Wolf auf die varia lectio nur insoweit ein, als aus derselben für Abrundung und Schönheit des Satzbaues oder für größere Deutlichkeit des Gedankens etwas gewonnen wird. Eine Disposition des zu lesenden Werkes, welche der Lehrer vorausschickt, soll dem Hörer den Zusammenhang der einzelnen Teile und die Gestaltung des Ganzen vor Augen führen. Die Wort- und Sacherklärung faßt er kurz und übergeht alles, was der Schüler aus den ihm zu Gebote stehenden Hilfsmitteln selbst entnehmen kann und soll. Über gelegentliche Erwähnungen aus der Geschichte, Mythologie und andern Wissenschaften müssen die Schüler ebenfalls die von dem Lehrer ihnen bezeichneten Autoren selbst privatim nachlesen und damit Geographie und Chronologie verbinden: in der Schule kann und

darf nicht alles gelehrt werden, am wenigsten gleichzeitig (vgl. auch comm. in Cic. de off. p. 192. 481). Es ist ferner nicht nötig, daß der Lehrer alles Sprachliche und Sachliche schon da, wo es zum ersten Male vorkommt, vollständig abthut und einprägt, ohne zu bedenken, daß dies den Lernenden langweilt und daß ja das meiste widerholt vorkommt, also durch die gelegentliche Widerholung im Verlauf des erklärten Werkes mühelos gelernt und behalten wird. Für durchaus verwerflich erklärt Wolf mit vollem Recht alle Abschweifungen über Dinge, die nur zufällig von einem Autor genannt werden, wie wenn der Lehrer bei Erwähnung der Philosophie oder Astronomie sich über diese Wissenschaften des weiteren auslassen wollte. Die Hauptsache bleibt dann noch die Erfassung und Aneignung des Sachgehaltes: denn die Sprache ist ja an und für sich noch keine Gelehrsamkeit, sondern nur die Vorhalle, durch die man in die klassische Welt eintritt.

Für die deutsche Muttersprache zeigt Wolf nicht allein persönlich eine besondere Teilnahme, sondern schenkt ihr auch in der Schule größere Aufmerksamkeit als irgend ein anderer Schulmann seiner Zeit. Es ist ihm ein wahres Herzensanliegen, daß die studierende Jugend auch ein gutes Deutsch schreiben lerne. Von der ersten Deliberatio an (s. Vormbaum S. 477 ff.) erteilt er häufig zeit- und sachgemäße Winke und Vorschriften für eine bessere Handhabung der deutschen Sprache beim Übersetzen; am eingehendsten wider in den Progymnasmata (a. a. O. S. 405—411); und am Schlusse des Kommentars zum Somnium Scipionis S. 60 giebt er selbst den Anfang dieser Schrift als deutsche Übersetzungsprobe mit rechtfertigenden Anmerkungen über das von ihm eingehaltene Verfahren; so z. B. über Modernisierung antiker Worte und Ausdrücke, die man in wörtlicher Übertragung nicht ohne Kommentar verstehen würde, über Vermeidung der durch Hilfszeitwörter schleppenden Verbalformen, Setzung des Positivs an die Stelle des lateinischen Superlativs u. dgl. m. In einer besonderen Abhandlung de orthographia Germanica ac potius Suevica, die er im Jahre 1556 dem opus Rivianum p. 584 sqq. beigab (vgl. Gottsched, Beiträge zur krit. Hist. der deutschen Sprache. 23. Stück S. 355 ff.), ist er mit Quintilian (I. 7, 30) der Ansicht, daß, wo der Gebrauch nicht etwas anderes festgesetzt habe, jedes Wort so geschrieben werden müsse, wie es in der Aussprache laute. Letztere sei zwar in verschiedenen Gegenden Deutschlands eine verschiedene, aber neben den zahlreichen Dialekten gebe es doch auch eine allgemeine Sprechart, die das Beste auswähle und darnach schreibe, wie z. B. bei Hofe. Leute, die nie aus ihrer Vaterstadt herausgekommen, gewöhnten sich Falsches an, sprächen die Worte unrichtig aus und schöben in die Schrift unnötige Buchstaben ein. Diese Fehler müsse der Lehrer in der Schule frühzeitig verbessern, in manchen Fällen jedoch auch das Dialektische für berechtigt ansehen, anderes nach dem Wolklang entscheiden. Nach diesen und ähnlichen Grundsätzen beurteilt er dann die von ihm aufgezählten Konsonanten, Vokale und Doppellaute, die in verschiedenen Gegenden Deutschlands gehört werden, mit Beobachtung ihrer Aussprache hauptsächlich in Schwaben, Bayern, Franken und Sachsen. Auf die Reinheit des Mittelhochdeutschen im 13. Jahrhundert oder auf die Gesetze der Ableitung zurückzugehen, das kommt dem gelehrten Kenner des Griechischen und Lateinischen gar nicht in den Sinn und die Abhandlung zeugt, im allgemeinen wenigstens, von dem niedrigen Standpunkt, welchen damals eine wissenschaftliche Behandlung der deutschen Grammatik einnehmen mußte. Übrigens verwirft Wolf das y in deutschen Wörtern, das gk in Dangk, gebengken statt ck, auch das c könne wegfallen und statt Danck nur Dank geschrieben werden; ebenso das h im thun, unterthänig, überhaupt sei ihm das h nach Konsonanten zweifelhaft. Als dialektisch berechtigt erlaubt er dem Schweizer Kilk, dem Sachsen Kirche, dem Niederdeutschen Kerke; aber der Allgäuer darf nicht Meaminge, der Schwabe nicht obergost und untergost, der Württemberger nicht auwai schreiben u. dgl. m. Auch mit dem Gedanken an eine deutsche Gesamtschriftsprache beschäftigte sich Wolf. Im

Kommentar zu Cic. de off. p. 384 erklärt er alle Übersetzungen ciceronischer Schriften für ungenügend. Die Schwierigkeit liege in dem Zustande der deutschen Sprache selbst, in den zahlreichen Mundarten, in dem Mangel an mustergültigen Autoren, an Wörterbüchern und überhaupt an einer Autorität (vgl. Prog. a. a. O. S. 409); Deutschland bedürfe eines Mannes von eben solchem Talent und ausgebreiteter Sach- und Sprachkenntnis, wie Cicero war, von gleichem Streben beseelt, seinem Vaterlande zu nützen, und von hervorragender Stellung in der Öffentlichkeit, um durch seine Schriften eine solche Autorität zu werden. Demnach hatte Wolf im Jahre 1563 noch nicht erkannt, daß sein Wunsch bereits erfüllt und das große Werk (freilich keine Geschichte der Philosophie, wie er sich dachte) vollendet war, das neben seinem Hauptzwecke auch die Norm für die Ausbildung der neuhochdeutschen Schriftsprache werden sollte.

Diese freieren Ansichten und Grundsätze fanden zwar durch die dem opus Rivianum von 1578 beigegebenen und im Jahre 1587 in den 2. Teil der Institutio lit. aufgenommenen Schulschriften Wolfs auch in weiteren Kreisen Verbreitung und Anerkennung (vgl. die Lobrede von Dresser); dagegen war der persönliche Einfluß, den er als Schulmann nach außen und über den Ort seiner amtlichen Wirksamkeit hinaus auf die Zeitgenossen übte, nicht so bedeutend, wie man es bei der hohen geistigen Begabung des Mannes hätte erwarten und für die Schule wünschen sollen. Ein großer Teil der Schuld hiervon trifft ihn selbst, auch wenn wir gern zugeben, daß die Natur ihm so manches versagt hatte, wodurch anderen der Einfluß nach außen und eine glänzendere Entwickelung praktischer Tüchtigkeit wesentlich erleichtert wurde. Schon Melanchthon wünschte ihm, bei Gelegenheit der oben erwähnten Empfehlung nach Mühlhausen, ein stattlicheres Äußere; das angeborene Herrschertalent eines Trotzendorf war ihm ebensowenig verliehen wie die geniale Harmlosigkeit eines Neander, und jene altitudo animi, mit der ein Johannes Sturm über die kleinen Geister, die sein großes Werk im kleinen bemäkelten, hinwegschritt, fehlte ihm gänzlich. Seine Reizbarkeit und Empfindlichkeit dürfte großenteils mit körperlichen Leiden zu entschuldigen sein; daß aber derselbe Mann, welcher sich in seinen Schriften und in der Schule nirgends als Pedant oder Sonderling, sondern nur als feiner Beobachter und Kenner des Lebens und Treibens der Welt erweist, der sich über gesellige Verhältnisse und Fragen mit seltener Klarheit und Schärfe ausspricht, der seinen Schülern vortreffliche Lehren über den Umgang mit Menschen erteilt, daß dieser Mann in Klagen ausbricht, wenn er selbst mit Menschen zu verkehren hat, die seinen idealen Grundsätzen und hohen Anforderungen nicht entsprechen, daß er verzagt und kleinmütig zurückweicht, gleich bereit ist, das Spiel verloren zu geben und auf eine Beifallsspende von seiten des hohen Magistrates hin auch wider aufzunehmen, daß er als Rektor sich von der ihm lästigen Aufsicht über seine Lehrer entbinden läßt, daß er nur auserwählte Schüler unterrichten will, daß er sich des Verkehrs mit der großen Welt entwöhnt und dann die selbstverschuldete Unfähigkeit sich in derselben zu bewegen, doch schmerzlich empfindet und bitter beklagt, daß er sich so des persönlichen Einflusses nach außen selbst beraubt, das dürfte auch mit den eigentümlichen Schicksalen und Lebensverhältnissen des Mannes nicht genügend entschuldigt sein. Kein Wunder, wenn der große Gelehrte und klare Denker, den Melanchthon als eine sokratische Natur empfiehlt, bei aller Tiefe seiner Einsicht in das Schulwesen doch ein solcher „Musterrektor“ wie Sturm nicht werden konnte. **Bożler †.**

Wolke, Christian Heinrich, wurde 1741 zu Jever in Oldenburg geboren. Sein Vater, ein äußerst thätiger Mann, war Landwirt und Viehhändler; seine Mutter, auch aus bäuerlichem Geschlecht, wird uns als ein „gesundes, rasches Weib“ geschildert. Dem früh geweckten Lerneifer des Knaben ließen die verständigen Eltern seinen Lauf. Er besuchte das Gymnasium seiner Vaterstadt, begab sich dann nach Vollendung seiner Studien im September 1763 nach Göttingen, wo er unter Böhmer, Beckmann, Meister

und Selchow die Rechte studierte und zugleich bei Kästner, Hollmann, Büttner, Heyne philosophische und mathematische Vorlesungen besuchte. Als 18 Monate später sein Vater starb, gab er die Rechtswissenschaft auf, um vorzüglich der Mathematik und Physik Zeit und Kraft zu widmen, und fieng an, Unterricht in der Theorie der bildenden Künste, im Zeichnen und in der Perspektive zu geben. Nach anderthalb Jahren wurde er durch Vermittelung des Prof. Hollmann als Lehrer der Mathematik nach dem Kloster Gerode, auf dem Eichsfelde am Harze, berufen, wohin er im Anfang des Oktobers 1766 abgieng. Da er aber von dem Prälaten Ambrosius sehr schlecht behandelt wurde, so verließ er in der Mitte Dezembers diese schöne Gegend wider, und wanderte zu Fuß durch den Harz, dann über Göttingen nach Leipzig, wo Gellert, Ernesti und Winkler, durch Briefe von Kästner, Heyne und Hollmann ihm geneigt gemacht, seine Gönner wurden. Hier besuchte er seit Januar 1767 die Vorlesungen von Gellert, Winkler, Ernesti, M. Rudolph und Zoller; gab Privatstunden in der Mathesis und nahm Anteil an dem Unterricht in der Zeichenakademie unter der Leitung Ösers und der Aufsicht Geisers. Zu Michaelis 1769 reiste er nach Jever zurück, hofmeisterte dann bei einem Oldenburger Hofmeyer zu Ovelgönne, dessen Sohn er bis zur juristischen Doktorpromotion vorbereitete. Er faßte nun den Entschluß, nach London zu gehen, und dort als Jugendlehrer oder Erzieher sein Unterkommen zu suchen. Um sich aber zu diesem Zwecke einige Empfehlungen zu verschaffen und Bekanntschaften zu machen, reiste er mit einem Empfehlungsbriefe an den Pastor Götze nach Hamburg; doch hier erhielt sein Leben eine andere Wendung. Durch Büsch an Basedow empfohlen, wurde er von diesem zum Gehilfen bei Ausarbeitung seines Elementarwerks in sein Haus aufgenommen; das Zeichnen und Radieren hatte Wolke ohne besonderen Lehrmeister früher gelernt. Hier half er mit Vorliebe bei der Erziehung von Basedows Emilie, indem er ganz auf die überstürzende Hast des Vaters eingieng, die Herder treffend mit den Versuchen des Forstmannes vergleicht, welcher die jungen Eichen, indem er ihnen die Herzwurzel nimmt, in 10 Jahren so weit bringen will, als die Natur in 50 oder 100. Täglich widmete er dem noch nicht ein Jahr alten Kinde drei halbe Stunden, zeigte ihm allerlei vor, ließ es richtig nachsprechen, lehrte es, vorsichtig zu fallen, durch Anklammern das Fallen zu vermeiden. „Sorgfältig verhüteten wir die durch Scherz und Ernst in der gewöhnlichen Erziehung verursachte Verwirrung der Begriffe; z. B. im Spiegel sah Emilie ihr Bild, nicht sich selbst; auf Gemälden keine Menschen, kein Tier, keinen Baum, aber wol ihre Abbildung; das gekochte Fleisch mit Knochen von einem Huhn hieß nicht mehr Huhn, die Puppe nicht Kind, der Zahlpfennig nicht ein Dukaten." Durch frühzeitige planmäßige Übung im Buchstabieren ward das Kind am Ende des dritten Jahres zum fertigen Lesen gebracht. Bald darauf lernte Emilie bei einer dreimonatlichen Abwesenheit des Vaters, zur Überraschung bei seiner Rückkehr, französisch parlieren; im fünften Jahre wurde in ähnlicher Weise das Latein vorgenommen. Um aber nichts zu versäumen, wurde Emilie auch zur Wirtschaftlichkeit und Ordnung in Haus und Küche angehalten. Sodann lernte sie sich freuen über Gott, als aller Menschen höchst weisen und höchst gütigen Vater, sowie über seine Wolthaten in den Naturerscheinungen nicht minder wie über die Geschicklichkeit und menschliche Gestalt ihres Körpers, über die Vernunft ihrer Seele. Vor Blitz und Donner hatte sie keine Furcht, ebensowenig wie vor Hexen und Gespenstern; Spinnen und Frösche sah sie mit Gleichmut. Man staunt weniger über die Erziehungsergebnisse, als über die unbefangene Genugthuung, mit der Basedow und Wolke dieselben in ihren Berichten über das Philanthropin anpriesen. Wolke fällt hierbei der edlere Teil zu; während ihn eine warme und thatfreudige Begeisterung erfüllt, liegt bei Basedow in der Schaustellung seines Kindes ein gut Stück Rechnung auf Augen und Beutel des Publikums.

Derselbe Gegensatz der beiden Männer zeigt sich auch in ihrer Thätigkeit an

dem 1774 in Dessau errichteten Philanthropin. Während Basedow in Posaunentönen die „Wolthäter der Menschheit und verständigen Kosmopoliten" zum Schauen und Beisteuern aufforderte, lag Wolke der Arbeit in dem ihm lieben Kinderkreise ob. Daß er eine den Kindern liebe Pädagogennatur war, bezeugt Prof. Schummel bei seinem Bericht über das Examen im Philanthropin (im Mai 1776), den er „Fritzens Reise nach Dessau" betitelt, in folgender Schilderung: „Papa fragte nach Wolke. Er war eben bei Tisch, kam aber sogleich heraus. Er ist ein großer, langer Mann und sieht im Gesicht sehr hager aus; aber ich weiß schon, das kommt vom vielen Arbeiten her; denn er arbeitet oft Tag und Nacht. Sonst sieht er so gut und so freundlich aus, man muß ihm aufs erste Mal gut sein. Er fragte uns, ob wir wollten mit herein kommen und die Philanthropisten speisen sehen? Den Augenblick machte er die Thüre auf und führte uns herein. Der ganze Tisch saß voll von Großen und Kleinen, ein einziges Frauenzimmer war dabei, das war Madame Wolke."

Wolke ist es auch, der den frischen Zug kindlichen Humors in das Examen hineinbringt. In den mancherlei Kommandierspielen, den Zeichenübungen, bei welchen er mit geschickter Hand an die Tafel warf, was die Kinder lateinisch benannten, den Rechenaufgaben, bei welchen sich Herr Wolke gern zurechtweisen ließ, wenn er sich scheinbar verrechnet hatte, zeigt sich der geborene Lehrer, dem es beim Gespräch mit Kindern wol ist, wie dem Fisch im Wasser. Und da einmal auch bei dieser Prüfung nach den Basedowschen Grundsätzen die traurige Besprechung der geschlechtlichen Verhältnisse nicht umgangen werden sollte, so war Wolke noch der Mann dazu, um die Sache ohne erheblichen Anstoß und mit Ernst, ja zur Rührung der Hörer durchzuführen. Daß auch er hierin mit voller Überzeugung in den Wegen Basedows gehe, hat er in einem Aufsatz des zweiten Jahrgangs der pädagogischen Unterhaltungen gezeigt, der die Überschrift trägt: „Wann und wie soll man die Kinder belehren, daß ihre Väter und Mütter die Ursachen ihres Lebens sind."

In dem Jahre der erwähnten Prüfung trat Campe in die Direktion des Philanthropins, legte sie aber schon im Jahre darauf nieder. Basedow übernahm die Leitung noch einmal, wobei ihm Wolke als Vicekurator zur Seite stand. Basedow, eifersüchtig auf die Erfolge der ruhigen und gleichmäßigen Arbeit Wolkes, trat indes 1778 ganz aus, und Wolke führte unter Mitarbeit von Salzmann, Olivier, dem Dichter Matthisson und Spazier die Leitung des Philanthropins bis 1784. In treuer und uneigennütziger Arbeit stand ihm seine Frau zur Seite. Äußerer Gewinn war ihm in den 10 Jahren seines Wirkens in Dessau nicht geworden; seine Gesundheit war bei der rastlosen Unterrichtsthätigkeit, mit welcher schriftstellerische pädagogische Arbeiten abwechselten, sehr angegriffen. An Anerkennung seiner Thätigkeit fehlte es ihm freilich nicht. Eine gewichtige Stimme derselben hören wir aus einem Briefe Kants an den Hofprediger Crichton in Königsberg vom 29. Juli 1778: „Das von Basedow angefangene (eigentlich nur veranlaßte und angekündigte) Institut, welches jetzt unter der völligen Direktion des Herrn Wolke steht, hat unter diesem unermüdeten und für die Reform des Edukationswesens geschaffenen Manne eine neue Gestalt genommen ... Die Welt fühlt jetziger Zeit das Notwendigste einer verbesserten Erziehung lebhaft; aber verschiedene deshalb gemachte Versuche wollten nicht gelingen. Die Anstalt des Herrn von Salis und die Bahrdtische haben aufgehört. Und nun steht allein das Dessauische Institut; sicherlich bloß deswegen, weil es den durch keine Hindernisse abschreckenden, bescheidenen und unbeschreiblich thätigen Wolke an seiner Spitze hat, der überdem die seltene Gemütsart besitzt, seinem Plane ohne Eigensinn treu zu bleiben, und unter dessen Aufsicht diese Anstalt mit der Zeit die Stammmutter aller guten Schulen in der Welt werden muß, wenn man ihr nur im Anfang von außen Beistand und Aufmunterung leisten will."

Eine zweite Lebensperiode bildet der Aufenthalt Wolkes in Rußland in den Jahren 1784 bis 1801. Er reiste als Begleiter eines seiner Zöglinge, des Grafen

Ernst von Manteuffel, zunächst zur Widerherstellung seiner angegriffenen Gesundheit, über Dänemark und Schweden nach St. Petersburg; hier wurde er von seiner Landsmännin, der Kaiserin Katharina II., sehr gnädig aufgenommen. Von den durch ihre freigebige Hand ihm bestimmten 20 000 Rubeln erhielt er freilich nichts; denn an der Kasse bot man ihm statt des Gnadengeschenks die Liste der vor ihm Bedachten und noch nicht Befriedigten; die als Abstandssumme ihm angebotenen 1500 Rubel schlug er aus. Im übrigen gestalteten sich seine äußeren Verhältnisse glänzend, seitdem er von Dessau aus unter Bewilligung eines Ruhegehalts seiner dortigen Verpflichtungen entbunden war, und seine Familie zu dauerndem Aufenthalt nach St. Petersburg hatte kommen lassen. Seit dem glänzenden Ausfall einer öffentlichen Probe waren die russischen Großen für seine Methode aufs wärmste eingenommen. Der Chef der kaiserlichen Kadettenanstalt, Graf Balmaine, hatte ihm nämlich 12 Kadetten zur Verfügung gestellt, von denen die Hälfte Nationalrussen, die andern Livländer, aber ebenfalls der deutschen Sprache nicht vollkommen mächtig waren. Nach einmonatlichem Unterricht derselben sollte Wolke das Meisterstück seiner Pädagogik vor zahlreichen gewählten Zeugen, unter denen sich auch der Dichter Klinger befand, vorführen. Am festgesetzten Tage wurden auf die Bitte Wolkes ein paar eben fertig gewordene, den Schülern also bisher unbekannte Gemälde herbeigeschafft, und die jungen Russen antworteten auf die an sie in deutscher Sprache gerichteten Fragen deutsch zum Staunen der Anwesenden. Als aber Wolke eine ihm diktierte „2 Ellen lange" Zifferreihe auf eine Holztafel schrieb, und ein Russe sofort nach Enthüllung der Zahlen dieselben vollständig richtig nach ihrem dekadischen Werte deutsch hersagte, fragte ein anwesender Professor Kraft, bisher Gegner Wolkes, ihn ganz erschrocken, ob er denn hexen könne. Unschwer erkennt man die Duplik des Dessauischen Examens.

Nach der Prüfung wurden sofort 2000 Silberrubel auf das von Wolke angekündigte „Buch zum Lesen und Denken" gezeichnet.

Von jetzt an war seine Lage in St. Petersburg eine sehr gesicherte, ja glänzende. Sein ursprünglich auf 30 Zöglinge angelegtes Erziehungsinstitut wuchs bald um mehr als die doppelte Zahl. In der gewohnten Unermüdlichkeit gab Wolke an demselben täglich 8 Unterrichtsstunden und konnte dem Ansuchen vieler vornehmen Häuser, außerdem noch Privatstunden zu erteilen, doch noch gerecht werden.

Eigener Trieb und die Achtung, die Rußlands damalige Beherrscherin für das Studium der Sprachen öffentlich geäußert hatte, bestimmten Wolke, seine Nebenstunden auf die Untersuchung der Leibnitzschen Idee von einer allgemeinen Sprache zu verwenden. Er gab 1789 eine Nachricht von dem Erfolge seiner Bemühung heraus und sprach darin von einer allgemeinen wortlosen Schriftsprache (er nannte sie Pasiphrasie) und zugleich von einer neuentdeckten Methode, in die Ferne zu schreiben (er nannte sie Telephrasie). Bei seinen Experimenten zur Telegraphie, wie wir es heute nennen, hatte er viel Ausgaben, aber wenig Erfolg und Dank.

Eine schwere Erkrankung an der Grippe, die den abgearbeiteten Mann an den Rand des Grabes brachte, mochte ihm die Rückkehr in das Vaterland besonders wünschenswert erscheinen lassen. Er schied 1801 aus Rußland unter voller Anerkennung seiner Verdienste; Kaiser Alexander verlieh ihm den Titel eines Hofrats und bewilligte ihm eine jährliche Pension von 500 Rubeln. Das durch sauere Arbeit erworbene kleine Vermögen sollte er nicht aus Rußland mit heimnehmen. Er hatte es gutmütig einigen Kaufleuten geliehen, die bei seinem Scheiden ihre Zahlungsunfähigkeit erklärten. Doch war Wolke durch die erwähnten Pensionen, denen die verwittwete Fürstin von Anhalt-Zerbst noch 200 Thaler jährlich hinzufügte, vor Mangel geschützt, wenn derselbe auch ab und zu in den nun folgenden Kriegszeiten an seine Thür pochte, da der warmherzige Alte mit dem Seinen nicht kargte, wenn es galt, seine Ideen zum gemeinen Nutzen zu verbreiten. In den letzten Jahrzehnten seines Lebens war er rastlos schriftstellerisch thätig. Er wandte seine Teilnahme den

Taubstummen zu und schrieb über eine Behandlung und Heilung dieses Gebrechens durch Galvanismus, und ein Büchlein, „Wie Kinder und Taubstumme zu Sprachkenntnissen und Begriffen zu bringen sind". Ferner veröffentlichte er eine kurze Erziehungslehre und eine Anweisung für Mütter und Kinderlehrer. Die niederdeutsche Mundart war ihm als Muttersprache lieb und wert, er ehrte in ihr den Kern und Stamm der deutschen Sprache und gab eine Sammlung von Gedichten und Sinnsprüchen heraus: Sassisch of dudische Gedigte, Sinsproke, Leder, Romansen, Balladen. Berlin bei Maurer. Ebenda erschien auch seine Anleitung zur Gesamtsprache oder zur Erkennung und Berichtigung von 20 000 fehlerhaft gebildeten Wörtern. Schließlich mag noch seine Kinderbibliothek Erwähnung finden; es sind sieben Bändchen, die eine Fibel, vier stufenweise geordnete Lesebücher mit Kupfern, ein Rechenbuch und eine Anleitung für Mütter, Erzieher und künftige Kinderschriftsteller bieten. Weitgehenden Erfolg haben diese Schriften nicht gehabt, wenn auch dem redlichen Streben des Mannes die Anerkennung von seinen Zeitgenossen nicht versagt wurde. Er durfte mit Recht sagen: „Ich habe nie für Geld geschriftet und weit mehr Ausgaben als Einnahmen gehabt".

In Dresden, wo er längere Zeit gewohnt hatte, verlor er 1813 seine treue Lebensgefährtin, die im edlen Dienst an den Verwundeten vom Lazaretfieber befallen ward. Wolke übersiedelte nun nach Berlin, wo eine ehemalige Pflegetochter seines Hauses an einen preußischen Beamten verheiratet war. Dankbare Liebe verschönte seine letzten Jahre; ein Kreis von Freunden umgab den freundlichen, bis zu seinem Ende frischen Greis. Am 18. Januar 1825 ist er gestorben. Zeune sprach am Grabe ein Gedächtniswort.

Litteratur. Wolke hat zwei Selbstbiographieen hinterlassen. Die erste befindet sich in Basedows Schrift: Das in Dessau errichtete Philanthropin 1774. Die spätere, sein ganzes Leben umfassende bringt die allgemeine Schulzeitung des Jahres 1825 Nr. 111. Sie ist in der originellen Orthographie und Sprache verfaßt, die Wolke für die richtige und berechtigte hielt. Die Lebensgeschichte des Hofrats und Professors Christian Hinrich Wolke von Hasselbach, Aachen 1826, ist ein wolgemeinter Panegyrikus, von Wert besonders in betreff der persönlichen Beziehungen Wolkes in den letzten Lebensjahren.

A. Schorn †.

Württemberg. A. Volksschulwesen. I. Historisches. Auch in Württemberg, wie in anderen evangelischen deutschen Ländern, ist die Volksschule — im Unterschied von den schon früher vorhandenen Fachschulen (Schreib-, Rechen-, Klosterschulen), die für einen gegebenen Beruf vorbereiteten — eine Frucht der Reformation — zwar nicht eine unmittelbare, den ersten Erzeugnissen derselben auf kirchlichem Gebiete gleichzeitige, sondern eine nur allmählich aus deren Geiste und ihren keimreichen Principien erwachsene Frucht. Hatte doch Luther bei seinen gewaltigen Mahnworten an den Adel deutscher Nation und die Ratsherren aller deutschen Städte, daß sie christliche Schulen aufrichten sollen, zunächst lateinische Schulen im Auge, damit „sein geschickte Männer, die wol regieren könnten Land und Leute, Prediger, Juristen, Pfarrherren, Schreiber, Ärzte, Schulmeister u. dgl. gewonnen werden". Und Melanchthon verordnet in den sächsischen Visitationsartikeln von 1527 und 1528 als ersten: „die schulmeister sollen vleis ankeren, das sie die kinder allein lateinisch leren, nicht deudsch oder grekisch oder ebräisch, wie etliche bisher gethan, die armen kinder mit solcher mannichfaltickeit beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch scheblich ist." Man glaubte eben damals, nur durch den Unterricht im Latein lasse sich eine allgemeine Bildung erstreben. Und die Reformatoren wollten nicht gleich den radikalen Schwarmgeistern ihrer Zeit mit der gelehrten Bildung, der Errungenschaft der Vorzeit brechen, sondern sie zu Nutz und Frommen der Kirche und des gemeinen Wesens verwerten. Was insonderheit Württemberg

betrifft, so hatte, gleichwie in der 1501 für die (Elementar-) Schule in Stuttgart aufgestellten Schulordnung dem Schulmeister aufgegeben war, täglich wenigstens einmal in der Schule einen Durchgang zu halten und diejenigen Schüler, welche deutsch gesprochen hatten, mit schmaler Kost zu strafen (vgl. Sattler, Gesch. des Herzogtums Württemberg, I. Beil. 2. Bd. S. 76), Herzog Ulrich noch im Jahre 1546 befohlen: „Zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Gemeinwesens die in den kleinen Landstädten neben den lateinischen Schulen bestehenden deutschen Schulen abzuschaffen, weil durch die deutschen die lateinischen Schulen verderbt und viele Knaben, so zum Lateinlernen und also zur Ehre Gottes durch Verwaltung eines gemeinen Nutzens geschickt, versäumt würden, und aber ein jeder lateinische Schüler im Latein das Deutschschreiben und -Lesen ergreift."

Gleichwol äußerte die Reformation durch das ihr innewohnende lebendige Princip den größten Einfluß auf die Entwickelung des Volksschulwesens. Schon die evangelische Lehre vom allgemeinen Priestertum, welche die Scheidewand zwischen Klerus und Laien im Verhältnis zu Gott und Christo aufhob, sowie die Erhebung des Volkes zur Freiheit und Selbständigkeit in seinem geistigen und gemütlichen Leben war geeignet, das volkstümliche Element auch im Schulwesen mehr zur Geltung zu bringen. Das evangelische Princip, daß die heilige Schrift Quelle und Norm aller religiösen Erkenntnis sei, forderte das Lesenlehren, um den Gebrauch der Schrift zu ermöglichen. Jeder evangelische Christ, ohne Unterschied des Standes oder Berufs, sollte zu sicherem Bewußtsein der im Evangelium verheißenen und durch die Taufe dem einzelnen versiegelten Gnade Gottes in Christo erzogen, sodann zur Beteiligung am kirchlichen Gemeindegesang und zur fruchtbaren Anhörung des göttlichen Worts befähigt werden. Dieses Bedürfnis drängte zu einem Schulwesen, das dem armen Landmann wie dem schlichten Bürger angehörte, und das, wenn es auch zunächst nur an den Katechismus sich anschloß, doch bald die elementaren Schulfächer in sich aufnehmen mußte. Mit der lutherischen Bibel ferner erhielt das Volk ein Lesebuch in guter, deutscher Sprache, ein Sprachbuch, aus dem es seine Sprache heraushörte und welches auch für die Behandlung der Realien Anknüpfungspunkte darbot.

Und hier steht Württemberg in vorderster Reihe. Es ist, sagt Heppe (in seiner Geschichte des deutschen Volksschulwesens II. Bd. S. 121 ff.), das Land, in welchem ein eigentliches Volksschulwesen am frühesten geschaffen wurde und dessen Einrichtungen für die Gestaltung der Volksschule in vielen deutschen Territorien mustergültig geworden sind, während in Kursachsen vor dem Jahre 1580 eigentliche Dorf- und Volksschulen noch nirgends vorhanden waren, seine Schulordnung von dem gedachten Jahre aber mit ganz geringen, unwesentlichen Änderungen, welche fast nur den Ausdruck betrafen, aus der württembergischen vom Jahre 1559 entlehnt ist. Auch die braunschweigische Schulordnung von 1569 ist der württembergischen ganz nachgebildet. Der Fürst aber, welcher den Begriff der Volksschule zuerst klar und sicher erfaßte und an seine Verwirklichung Hand anlegte, ist der edle, um die Reformation nicht bloß seines Landes, sondern in weitesten Kreisen hochverdiente Herzog Christoph.

Er hat im Jahre 1559 eine Schulordnung erlassen, welche der großen Kirchenordnung, die in demselben Jahre erschienen ist, aber mancherlei zum Teil schon früher gedruckte Verordnungen enthält, einverleibt ist*). Sie giebt eine auf alle Stufen des Schulwesens bis zur Grenze der Universität sich beziehende Ordnung aus einem Gusse und mit sicherem, klarem Blicke. Neben den sogenannten Partikular- oder lateinischen Schulen, womit sie sich ausführlicher beschäftigt, hat sie auch einen eigenen Abschnitt über die deutschen Schulen und motiviert die Errichtung derselben in der Vorrede mit den Worten: „Als wir auch etliche namhafte und volk-

*) Die Schulordnung von 1559 mit den Abweichungen der von Herzog Ludwig 1582 veranstalteten neuen Ausgabe zuletzt bei Vormbaum, Evangel. Schulordnungen I, 68—165.

reiche Flecken in unserem Fürstentum und gemeinlich hart schaffende Untertanen haben, so ihrer Arbeit halber nicht alle Zeit, wie not, ihre Kinder selbst unterrichten und weisen könnten. Damit dann dieselben arbeitenden Kinder in ihrer Jugend nicht versäumt, fürnemlich aber mit dem Gebet und Katechismo und daneben Schreibens und Lesens ihnen selbs und gemeinen Nutzens wegen, deßgleichen mit Psalmensingen bester baß unterrichtet und christlich erzogen werden, wollen wir, wo bisanher in solchen Flecken Meßnereien gewesen, daß daselbst deutsche Schulen mit den Meßnereien zusammen angerichtet, und darauf zu Versehung der deutschen Schulen und Meßnereien von unseren geordneten Kirchenräten geschickte und zuvor examinierte Personen, so Schreibens und Lesens wol berichtet, auch die Jugend im Katechismo und Kirchengesang unterrichten könnten, geordnet werden u. s. w." *).

Freilich war sie noch ein schwaches Kindlein, diese Volksschule, welche Christoph in seinen fürstlichen Schutz nahm. Denn was heute in jeder guten Elementarschule im ersten Jahre erreicht wird, Kenntnis des Lesens und Schreibens, war damals die Aufgabe für die ganze Schulzeit. Gleichwol trägt dieses Kind schon die Grundzüge an sich, welche die Volksschule trotz aller Wandlungen der Zeit vor anderen Anstalten kennzeichnet, und welche sie, mag sie auch in anderer Beziehung noch so reich sich entfalten, nicht aufgeben darf, ohne sich selbst aufzugeben. Sie trägt an der Spitze den Grundsatz: die Jugend soll mit der Furcht Gottes, rechter Lehre und guter Zucht wol unterrichtet und erzogen werden. Die Unterrichtsgegenstände sind: Lesen, Schreiben und wie man daraus, daß die Schulmeister im Rechnen geprüft wurden, schließen darf, nach Bedürfnis einzelner Orte wol auch Rechnen, sodann besonders Einübung des Katechismus und Gewöhnung zum Kirchengesang. Das Lesebuch aber war das Wort Gottes — Psalmbüchlein, Spruchbüchlein Salomonis und Jesus Sirachs, das Neue Testament u. dergl.

Wir finden den Anfang einer Klassifikation — Einteilung in drei Häuflein. „Das ein, darinn die jhenigen gesetzt, so erst anfahen zu Buchstaben. Das ander, die so anfahen, die Syllaben zusamen schlahen. Das dritt, wölche anfahen zu lesen und zu schreiben. Deßgleichen unter jedem Heuflein sondere Rotten machen, also das diejenigen, so einander in jedem Heuflein zum gleichesten, zusammengesetzt, darmit werden die Kinder zum Fleiß angereizt und den Schulmeistern die Arbeit geringert". Wir finden den Grundsatz der Stetigkeit im Unterricht ausgesprochen: „Die Schullehrer sollen nicht übereilen und fortfahren, die Kinder haben denn die Aufgabe wol und eigentlich gelernt". Es wird auf deutliche Aussprache der Wörter gedrungen, ohne die einzelnen Silben zu verschlucken. Es sind besondere Schreibhefte vorgeschrieben. Der Katechismus soll den Kindern wol eingebildet und dieselben gewöhnt werden, ihn auch öffentlich vor der Gemeinde aufzusagen. Die Züchtigung betreffend „sollen die Schulmeister zu dem Züchtigen die Rutten gebürlichen gebrauchen, die Kinder nit poldern, bei dem Haar ziehen, um die Köpff schlagen, Tolle geben oder dergleichen, sondern in dem straffen zimmliche Maß zur Besserung der Kinder, und nit Abschreckung von der Schul, halten". Wenn freilich zugleich heimliche Aufmerker unter den Kindern bestellt werden, so ist solches nach den Grundsätzen einer gesunden Pädagogik nicht zu rechtfertigen.

*) Raumer (Gesch. d. Pädag. Ausg. 3. Teil. I. S. 293) hält es für gewiß, daß die Schulordnung des berühmten Rektors zu Straßburg, Johannes Sturm, auf die Schulordnung Herzogs Christoph, sowie auf die sächsische von 1580 Einfluß gehabt habe, was freilich vorzugsweise nur von der Organisation des gelehrten Schulwesens gelten kann; z. B. die Einteilung der Klassen in Rotten oder Dekurien mit dem Dekurio, der wöchentlich gewählt, auf seine Rottengesellen Acht haben sollte. Hierzu bediente sich Herzog Christoph eines Graubündners, Michael Toxites, welcher längere Zeit in Straßburg mit der Lehrart Sturms sich bekannt gemacht hatte, später Professor der Wolredenheit in Tübingen wurde und im Jahre 1577, wie er selbst an Peter Dasypodius schreibt, occupatissimus propter scholas totius ducatus war.

Die Büttel- und Schützendienste werden vom Schulamt abgesondert, die Schullehrer einem Examen durch die Kirchenräthe unterworfen, welches sich auf Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen erstreckt. Die Schulaufsicht betreffend, so sollen „die Pfarrherren die Superattendenten sein, auch allwegen in 8 oder 14 Tagen unversehens, doch zu gelegener Zeit, sich in die Schulen verfügen und Acht nehmen, wie sich der Schulmeister gegen die Schuljugend mit Lehre und Disciplin halte, auch selber etliche darunter examinieren, damit er erkundigen möge, ob der Schulmeister fleißig und was er Frucht bei den Kindern schaffe". Die oberste Schulaufsicht führte der Kirchenrat, so daß die weltlichen Mitglieder desselben mehr die äußerlichen Verhältnisse der Schulen, die Theologi die inneren (Examinierung, Anstellung der Schullehrer, Leitung des Schulwesens selbst) zu besorgen hatten. Das Mittelglied zwischen dem Kirchenrat und den Ortspfarrern bildeten die Specialsuperintendenten, welche zugleich Visitatoren waren. Die Schulpflichtigkeit erstreckte sich zwar noch nicht auf den Schulbesuch, wol aber auf das Anwohnen bei der Katechismuslehre. Für das Versäumen der letzteren sollen die Eltern gestraft werden.

Neben den lateinischen und deutschen Lehrern fand aber Herzog Christoph noch für nötig, „in Stuttgart, Tübingen und Urach Modisten und Schreiber anzustellen, weil an guten Landschreibern und Rechnern für die Landschaft, Städte und Ratsschreibereien nit kleiner Mangel sei".

Wir haben hiermit die Grundzüge der ersten württembergischen Schulordnung gegeben, welche für die Entwickelung des Volksschulwesens für einen langen Zeitraum die Grundlage gebildet hat, freilich nur erst die Grundlage, worauf weiter zu bauen war. Denn von einer in allen Ortschaften des Landes zu gründenden Volksschule konnte vorläufig schon darum nicht die Rede sein, weil die allgemeine Schulpflichtigkeit der Kinder noch nicht ausgesprochen war. Sodann waren die Schulmeister auf dem Lande in der Regel zugleich Gerichtsschreiber, so daß in den Jahren 1562 und 1569 verfügt wurde, daß Schulmeister, welche Gerichtsschreiber wären, die Schule nicht versäumen, und daß die Gerichte die Arbeit womöglich nicht auf die Schulstunden richten oder die Schulmeister zum wenigsten auf ein halb Stündlein in die Schule gehen lassen sollten. Mußten doch im Jahre 1588 die Schulmeister mit Ernst ermahnt werden, daß womöglich auch die Sommerschulen eingerichtet werden, damit, was die Jugend im Winter gelernt, im Sommer nicht wider vergessen werde, obwol die Sitte,. die Kinder nur im Winter zur Schule zu schicken, noch lange so allgemein blieb, daß man die Schulmeister in ordentliche und in Winterschulmeister einteilte.

Es bedurfte einer Jahrhunderte langen Arbeit, bis auch nur ein regelmäßiger Schulbesuch erzielt, bis der Unterrichtsstoff den wachsenden Bedürfnissen der Zeit entsprechend vom Centrum aus nach der Peripherie hin erweitert, bis die Elemente einer rationellen Methode gefunden, bis eine geordnete und planmäßige Vorbildung der Lehrer angebahnt, bis endlich den Schullehrern eine würdige und ihrer Arbeit entsprechende ökonomische Existenz errungen ward.

Hätte nur auf dem von Herzog Christoph gelegten Grunde ruhig fortgebaut werden dürfen! Doch was gebaut oder angebahnt war, gieng in den Stürmen des 30jährigen Kriegs größtenteils wider zu Grunde. Auf dem Lande waren fast nirgends Schulmeister und Schulhäuser vorhanden, und das Elend, das auf dem Volke lag, ließ an die Schule nicht denken. Gleichwol ergiengen noch in den Jahren 1641 und 1644 Verordnungen, die Widerherstellung des Schulwesens betreffend, die jedoch erst nach dem Frieden vollzogen werden konnten. Die Generalsynode vom Jahre 1649 hat neben anderen Einrichtungen insbesondere die Schulpflichtigkeit der Kinder bei Strafe der säumigen Eltern angeordnet. Indes war es im Jahre 1672 erst an einigen Orten dahin gebracht, daß im Sommer wöchentlich an einem oder zwei Tagen Schule gehalten werden konnte. Als Ersatz galten die sonntäglichen Katechisationen, eine Stunde vor der Predigt, an welchen auch die erwachsene Jugend teil-

zunehmen pflegte. Man nannte sie **Sonntagsschulen**, in welchen schon frühzeitig auch Übungen im Schreiben vorgenommen wurden. Ihre Organisation, wie sie im wesentlichen bis in die neuere Zeit fortbestand, nicht als Ersatz für die Werktagsschule, sondern als Fortbildungsanstalten für die konfirmierte Jugend, erhielten sie durch die 9. Synodal-Verordnung vom 13. Januar 1739. Sie wurden nach Heppe (II, S. 141) überhaupt zuerst in Württemberg eingerichtet.

Waren bisher die Schullehrer in großer Abhängigkeit von den Gemeinden, so daß sie nach Ablauf jeden Jahres beim Gemeinderat um neue Bestätigung in ihrem Schulamte bitten mußten, und durch die ökonomische Not gezwungen, als Spielleute bei Tanzbelustigungen oder als Gastwirte und Dorfschützen sich ihr Brot zu verdienen: so war nun das Bestreben der Staatsgewalt in der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts darauf gerichtet, den Schuldienern unbeschadet ihres Charakters als Gemeindediener eine mehr selbständige Stellung zu verschaffen. Es wurde ausgesprochen, daß nicht den Gemeinden das Recht zustehe, die Schullehrer zu entlassen, sondern allein dem Landesherrn. Die den Schullehrern „angehenkten Dienstlein" der Dorfschützen u. a. sollen abgeschafft werden. Es wurde auf Verbesserung ihres Einkommens Bedacht genommen und aus den noch vorhandenen Dokumenten genaue Kompetenzen jeder einzelnen Schulstelle angelegt. Die Lehrer wurden gleich den Geistlichen von der Frohn- und Militärpflicht befreit.

Eine weitere Entwickelung des württembergischen Schulwesens wurde begründet durch die „**Erneute Ordnung für die deutschen Schulen des Herzogtums Württemberg vom 26. Juni 1729**". Sie wurde im Jahre 1730 auf Befehl des Herzogs Eberhard Ludwig im Druck und in allen Kirchen veröffentlicht und ist im Jahre 1782 mit einigen geringen Abänderungen nochmals publiziert worden. Sie ist unter sichtbarem Einfluß des **Spenerschen** Geistes entstanden, indem sie den religiösen Grundcharakter der Volksschule kräftig betont, und bezeichnet den Höhepunkt, auf den sich die Schulgesetzgebung bis über die Mitte des Jahrhunderts hinaus im protestantischen Deutschland überhaupt erhoben hat. „Schulen", heißt es im 1. Kapitel derselben, „sind **der Vorhof des Heiligtums**; schicket sich demnach nicht, daß sich in die Schulen ein Lehrer wage, der nach Gottes und der Menschen Urteil für profan zu halten ist, so wenig als dergleichen Leute in das Heiligtum selbst, d. i. in die Kirche gehören. Darum soll sich keiner unterstehn, in die Schulen einzutreten, wenn er nicht einer ehrlichen Geburt und guten Leumundes ist". Ferner: „Das Christentum ist das Hauptwerk. Schulen sind nicht anzusehen als eine bloße Bereitung zum bürgerlichen Leben, sondern als **Werkstätten des heiligen Geistes**, weil dem Herrn nicht allein mit geschickten, sondern mit frommen Leuten am meisten gedienet ist". — „Der Schulmeister muß sich festiglich entschließen, seine Lehre mit dem Leben zu zieren."

Daneben werden für die einzelnen Schulfächer praktische Winke gegeben. Im Schreiben wird bereits verlangt, daß die Schüler angehalten werden, von freien Stücken einen Brief an Eltern oder christliche Freunde mit guter Manier zu schreiben. Das Rechnen wird für eine nötige Sache erklärt, ohne welche ein Hausvater oder Hausmutter nicht wol zurechtkommen kann. Nur soll es erst bei Jenen in der 3. Klasse getrieben werden, und zwar vom Einmaleins durch die 4 Species hindurch bis zur Regula de Tri und den Brüchen. Treffliche Vorschriften werden für die Schulzucht gegeben. „Die Seele einer guten Disciplin giebt des Schulmeisters Autorität und Ansehen. So lange es nur immer möglich ist, soll er mit Liebe, Freundlichkeit und Sanftmut die Kinder suchen zu gewinnen. Muß aber zur Rute gegriffen werden, in welcher nach dem Zeugnis der Schrift ein besonderer Segen steckt, so soll er sich in acht nehmen vor dem Zorn, der insgemein nicht thut, was vor Gott recht ist: besser ist es, man begleite solche Zucht mit Seufzen zu Gott und umbinde gleichsam die Rute der Zucht mit einem andächtigen Vaterunser, so wird es an einer wahren

und dauerhaften Frucht nicht wol fehlen können." Nur sind zur Erhaltung einer guten Zucht unter den Schülern nicht bloß öffentlich censores aufgestellt, sondern nach dem Vorgang der Schulordnung von 1559 Kinder „von besonderer conduite, Frömmigkeit und Gewissenhaftigkeit" zu geheimen Angebern dessen bestellt, was sie sowol Gutes als Böses bei ihren Mitschülern sehen. —

Daneben wurde durch besondere Verordnungen (vgl. besonders die General-Synodal-Reskripte vom 28. November 1787 und 3. Dezember 1795) auf Gründung neuer Schulstellen, Erweiterung der Schullokale gedrungen. Wie ungenügend aber der Erfolg war, erhellt daraus, daß die evangelische Synode in einer Eingabe vom Jahre 1778 eine große Zahl von Orten hervorhob, wo gar keine Schulstuben vorhanden seien und 100 beinahe unbrauchbare Schulhäuser nachwies. Es wurde ferner der Schulbesuch der Kinder, Anfang und Ende desselben normiert, auf Sommerschulen gedrungen, der Schulbesuch ärmerer Kinder durch Bezahlung des Schulgelds aus dem Heiligen erleichtert, die Schulmeisterwahlen, wobei oft die ärgerlichsten Auftritte erfolgten, von den Misbräuchen zu befreien gesucht, und die Schulaufsicht der Geistlichen an immer strengere Vorschriften gebunden; dabei wurden dieselben aber auch ermahnt, den Schulmeistern die nötige Anweisung zum Unterricht zu geben und die jüngeren zur Fortbildung zu ermahnen. „Die Schulkinder sollen auch gute Sachkenntnisse erlernen, wozu gute behaltungswürdige und belehrende Materien aus der Naturlehre, geistlichen und weltlichen Geschichten und der Landwirtschaft benutzt werden können." Lesegesellschaften, Schulbibliotheken und Schulkonferenzen wurden zu Ende vorigen Jahrhunderts angeordnet, und von 1790 an sollten alljährlich Schulpredigten gehalten werden, worin Eltern und Schüler über die Bestimmung und den Segen der Schule aufgeklärt werden sollten.

Die Lehrerbildung war noch eine höchst primitive. Der Schulmeister nahm (mit Genehmigung des Dekans) Lehrlinge an, die ihm absehen mußten, was der Meister in der Schule that. Sie mußten wenigstens zwei Jahre in der Lehre gewesen sein, bis sie „losgesprochen", nach einem vor dem Dekan bestandenen Examen als Provisoren kürzere oder längere Zeit da blieben, wo sie in einer Schule Arbeit fanden. Da sie von den Schulmeistern ganz und gar abhängig waren und von denselben sehr schlecht salariert wurden, so waren sie in der Regel Bilder des entsetzlichsten Jammers. Wollte einer zu einer Schulmeisterstelle gewählt werden, so mußte er zuvor vom Konsistorium sich prüfen lassen.

War Württembergs Schulwesen im 16. Jahrhundert maßgebend gewesen für andere evangelische Länder, so empfieng es gegen Ende des vorigen und zu Anfang dieses Jahrhunderts neue befruchtende Keime großenteils von außen, besonders von Norddeutschland, wo ein allgemeines und ernstes pädagogisches Interesse, dem die rüstigsten Kräfte sich hingaben, erwacht war und eine reiche Litteratur sich gebildet hatte. Die Wirksamkeit eines A. H. Francke, der neben dem christlichen Geiste der Erziehung auch den Realien das Bürgerrecht in vielen Schulen erworben hatte, das edle Streben des Freiherrn v. Rochow, des Reformators des deutschen Dorfschulwesens, der nicht bloß auf Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse drang, sondern auch dem Buchstabieren den Unterricht im Anschauen und Sprechen vorausgehen ließ, die Schriften von Campe und Salzmann, zuletzt Pestalozzi, endlich die Errichtung von Schullehrerseminarien — dies alles übte Einfluß auch auf das württembergische Schulwesen, so daß die Volksschule, die ursprünglich überwiegend die Vorkirche, die Kirche der Unmündigen war, mehr und mehr zu einer Vorschule auch für das bürgerliche Leben sich gestaltete.

Dazu kam ein neues wichtiges Moment, das zur Organisation des Schulwesens nicht bloß für die evangelische, sondern auch für die katholische Konfession drängte — die zu Anfang des Jahrhunderts eingetretene Erweiterung des Staatsgebiets durch Erwerbung neuerer Territorien (Reichsstädte, geistlich fürstliche und ritterschaftliche

Territorien, vorderösterreichische Gebietsteile). Württemberg, früher ein fast ausschließlich protestantisches Land*), zählte gegen Ende des vorigen Jahrhunderts nur erst 10000 Katholiken (vgl. württ. Jahrb. 1847, I, 120). Mit den neuen Erwerbungen erhielt es einen Zuwachs an Land und Leuten von gegen einer halben Million Katholiken. Durch Instruktion vom 25. Juni 1804 wurde die höhere Aufsicht und Leitung des ganzen Schul- und Erziehungswesens in den neuen Landen dem neu bestellten, aber durch das Organisationsmanifest von 1806 wider aufgehobenen Oberkonsistorium in Heilbronn übertragen. In einigen neu erworbenen Landesteilen lag das Schulwesen tief darnieder. Dagegen hatte es in den vorderösterreichischen Territorien durch den aus Schlesien nach Österreich berufenen Abt Felbiger (vgl. Bd. II. S. 410 ff.), den Gründer der Normalschulen, und seinen weitreichenden Einfluß einen erfreulichen Aufschwung genommen. Besonders in dem säkularisierten Reichsstift Neresheim fand sich eine nach gesunden und nüchternen Grundsätzen abgefaßte Schulordnung vor (s. das Nähere bei Eisenlohr — Sammlung der Schulgesetze I. S. LIV und Heppe — Geschichte des deutschen Volksschulwesens I. S. 97 f.). Das ganze Schulwesen wurde nun unter König Friedrich neu organisiert durch 2 Schulordnungen, die katholische vom 10. September 1808 und die evangelische vom 26/31. Dezember 1810, welche noch jetzt die Grundlage des Schulwesens bilden, soweit es nicht durch neuere Gesetze und Verordnungen abgeändert worden. Durch dieselben wurden teils die äußeren Verhältnisse des Schulwesens (Errichtung von Schulen für jede Gemeinde, Zahl der Schüler für einen Lehrer, Schulgebäude, Schulbesuch, Bildung und Prüfung der Lehrer, Anstellung) neu geregelt, teils die Lehrgegenstände (darunter auch Mitteilung der für das Leben nützlichen Kenntnisse im Rochowschen Sinne) nebst methodischen Winken normiert. Insbesondere sollte mit jeder öffentlichen Schule eine Arbeitsschule teils für Knaben, teils für Mädchen verbunden werden, was jedoch aus lokalen Ursachen und aus Mangel an Lehrerinnen lange nur vereinzelt befolgt wurde. Erst in dem Theuerungsjahr 1816/17 wurde auf ihre Gründung, Ausbildung und Vermehrung mit großer Energie hingewirkt. Die evangelische Schulordnung verlangte auch Sommers täglichen Schulbesuch, während die katholische sich mit einem dreimaligen in der Woche begnügte, wogegen durch die Ministerialverfügung vom 26. April 1831 auch für die katholischen Schulen ein täglicher Schulbesuch mit 4 Stunden angeordnet worden. Evangelischerseits wurden auch pädagogische Lehrkurse angeordnet, die Schullehrerkonferenzen und Lesegesellschaften genauer normiert und zur besseren pädagogischen Bildung der Geistlichen Maßregeln getroffen. Während die katholische Schulordnung über die Besoldungen nichts bestimmte, wurde in der evangelischen der Mindestgehalt eines Schulmeisters auf 150 fl. festgesetzt, der Gehalt eines Provisors teils auf 120—130 fl., teils auf Kost und Wohnung beim Schulmeister neben einem später zu 40 fl. fixierten Gehalt. Die Schulaufsicht blieb evangelischerseits lokal bei dem Pfarrer unter angemessener Teilnahme der Ortsobrigkeit, katholischerseits bei dem Pfarrer unter angemessener Teilnahme der Schulkommission. Die Bezirksschulaufsicht blieb evangelischerseits bei dem Dekan unter angemessener Teilnahme des Oberamts, katholischerseits wurden andere Pfarrer als Bezirksschulinspektoren von Staats wegen aufgestellt.

Am wichtigsten für eine gründliche Bildung der Schullehrer war der § 14 der evangelischen Schulordnung, worin angeordnet wurde, daß die Incipienten des Schullehrerstandes künftig die zu ihrer Lehrzeit bestimmten drei Jahre nur allein in einem öffentlichen Schullehrerseminar oder in einer vom Oberkonsistorium genehmigten Privatbildungsanstalt eines im pädagogischen Fache sich auszeichnenden Geistlichen, oder bei einem dazu ausdrücklich legitimierten vorzüglich tüchtigen Schullehrer zubringen sollen.

*) Die Kirchenordnung von 1559 schreibt: „Unsere Rät sollen mit Ernst daran sein und darob halten, damit in unseres Fürstentums Oberkeit und Gebieten kein Schulmeister unserer Konfession, Kirchen und dieser Ordnung entgegen geduldet noch gestattet werde."

Zwar hatte es bis dahin neben den Schulmeistern, die sich der Bildung von Lehrlingen widmeten, nicht ganz an kleinen Instituten gefehlt, die ebenfalls Lehrlinge annahmen. Dieselben waren das Stuttgarter Waisenhaus, das Schullehrerseminar zu Öhringen, das Eßlinger Alumneum, das Kontubernium zu Hall, selbst das Tübinger Pauperat. Aber teils waren sie nicht ausschließlich zur Bildung von Schullehrern bestimmt, teils überhaupt ungenügend. Die Eröffnung des ersten öffentlichen Schullehrerseminars zu Eßlingen an Georgi 1811 mit 70—80 Zöglingen war daher epochemachend für Württemberg. Sein erster Vorstand von 1811—1838, der (titul.) Prälat v. Denzel, übte teils durch die Heranbildung tüchtiger Seminaristen, teils durch seine pädagogischen Schriften, sowie durch seine dem Konsistorium erstatteten zahlreichen Gutachten in Schulsachen unter Mitwirkung des um die Schulverwaltung hoch verdienten Referenten des Konsistoriums, Prälaten von d'Autel, den heilsamsten Einfluß auf die Verbesserung des Schulwesens. Erst 1824/25 wurde zu Gmünd ein öffentliches Seminar für die katholischen Landesteile und 1843 ein zweites evangelisches Seminar in Nürtingen eröffnet. Infolge der Errichtung des Seminars zu Eßlingen wurden die oben genannten kleinen Institute, mit Ausnahme des Stuttgarter Waisenhauses, aufgehoben und ihre Fonds mit dem Eßlinger Seminar vereinigt. In den beiden Schulordnungen macht sich bereits der Einfluß Pestalozzis fühlbar, wie denn in der evangelischen § 23 für die Prüfung der Schulamtskandidaten vorgeschrieben ist, daß sie in Hinsicht auf die besseren neuen Grundsätze des Unterrichts und der Pestalozzischen Methode geprüft werden sollen, und in der katholischen § 11 auf die Pestalozzische Rechnungstabelle hingewiesen wird. Diese Methode hatte übrigens in Württemberg ein sonderbares Schicksal. Wie damals Pestalozzi besonders in Norddeutschland als der Messias des Unterrichts und der Erziehung gefeiert und der deutschen Nation zur Zeit ihrer tiefsten Erniedrigung von Fichte gepredigt wurde, daß das Heilmittel in der Pestalozzischen Erziehungsweise gegeben sei: so wurde dieselbe auch von der württembergischen Regierung anfangs entschieden begünstigt. Es mußten in verschiedenen Bezirken Lehrkurse gehalten werden, um die Schullehrer mit der Pestalozzischen Methode bekannt zu machen. Insbesondere wurde in Heilbronn der Schulinspektor, nachmals preußischer Oberschulrat Zeller beauftragt, einen pädagogischen Kurs über Pestalozzi zu eröffnen, zu dessen Besuche 25 evangelische und 12 katholische bereits angestellte Lehrer sich einfanden. Der Schulreferent des evangelischen Konsistoriums besuchte einzelne städtische Schulen, um sich von den Fortschritten der Schüler in jener Methode zu überzeugen, und der Unterzeichnete erinnert sich noch, wie er als zehnjähriger Schüler vor dem Visitator über die Pestalozzische Einheitstabelle Red und Antwort geben mußte. Indes hatte bereits den 5. Oktober 1809 ein Synodalerlaß angeordnet, daß, da durch ungeschickte Anwendung dieser Methode eher Schaden als Nutzen entstünde, die Schullehrer vor Einführung derselben in ihren Schulen zuvor die Genehmigung des Konsistoriums einzuholen hätten. Und eine Königl. Resolution vom 1. Februar 1812 befahl ausdrücklich, „daß bei jedem Lehrplane alles, was auf die Pestalozzische Methode, welche Wir nun ein für allemal in öffentlichen Instituten nicht eingeführt wissen wollen, hindeuten würde, durchaus vermieden werde“. Dieser rasche Umschwung erklärt sich daraus, daß die Lehrer durch den ersten Unterricht mehr mit den Formen als dem Geiste der Pestalozzischen Methode bekannt gemacht, und ohne gründliches Fundament mehr aufgeregt und verwirrt, als für einen tüchtigen Unterricht befruchtet wurden. Dazu kam statt einer stillen Entfaltung das Auffallende und Pomphafte der Sache, wodurch ein Mistrauen in die Gemüter des Volks geworfen wurde. Indes konnte jene Königl. Resolution nicht hindern, daß das durch Pestalozzi gegebene Ferment infolge der methodischen Verarbeitung seiner fruchtbaren Grundsätze heilsam fortwirkte und besonders in der Einführung des Anschauungsunterrichts und der Verbesserung des Rechenunterrichts seine Bildungskraft erprobte.

Auch mit der Bell-Lancasterschen Schuleinrichtung wurden in den Jahren 1817—23 Versuche gemacht, dieselben jedoch bald wider aufgegeben.

Dem Volksschulwesen hat auch die Verfassungsurkunde des Königreichs vom Jahre 1819 ihre Fürsorge zugewendet, indem nach § 84 für Erhaltung und Vervollkommnung der höheren und niederen Unterrichtsanstalten jeder Art auch künftig auf das zweckmäßigste gesorgt werden solle, und nach § 74 Kirchen- und Schuldiener, welche durch Altersschwäche oder eine ohne Hoffnung der Widergenesung andauernde Kränklichkeit zu Versehung ihres Amtes unfähig werden, Anspruch auf einen angemessenen lebenslänglichen Ruhegehalt haben.

Doch die letztere Bestimmung blieb eine Verheißung bis zum Jahre 1836. In diesem Jahr nämlich erhielt Württemberg, nachdem die Kammer der Abgeordneten widerholt die Bitte um eine Revision der Schulordnungen vorgetragen hatte, das erste mit den Ständen verabschiedete Volksschulgesetz unter König Wilhelm durch den Minister v. Schlayer, d. d. 29. September. Dasselbe brachte zuerst Klarheit und feste Ordnung in die rechtlichen Verhältnisse und die Verwaltung des Schulwesens und bildet nun nebst den dasselbe ergänzenden 4 Novellen von 1858, 1865, vom 18. April 1872 und vom 22. Januar 1874, sowie dem Gesetz vom 30. Dezember 1877, betr. die Rechtsverhältnisse der Volksschullehrer, seine rechtliche Grundlage. Es handelt in sechs Abteilungen von der Aufgabe der Volksschulen, der Verbindlichkeit zum Besuche derselben, ihrer Errichtung und Erhaltung, von dem Privatunterricht, von den Schullehrern (Zahl, Abstufung und Gehalte der Lehrer, ihre Bildung, Anstellung und Entlassung, ihre Unterstützung wegen unverschuldeter Dienstuntüchtigkeit, Unterstützung ihrer Witwen und Waisen), von der Aufsicht über die Volksschulen. Die Erhöhung der Gehalte der Schullehrer (200, 250, 300, 350 fl.), der Unterlehrer, einer neu geschaffenen Klasse von unständigen Lehrern, 150 fl., während der Gehalt der Lehrgehilfen mit 120 fl. verblieb. Die Pensionsverhältnisse und die Fürsorge für Witwen und Waisen wurden von den Lehrern mit Freuden begrüßt und es strömte eine Menge von Schulamtszöglingen herbei. Aber das Gesetz trug zugleich in seinem Schoße einen großen, sich in der Folge mehr und mehr fühlbar machenden Fehler. Es hatte aus Schonung gegen die Gemeinden in Art. 28 gestattet, daß an Volksschulen, welche mehrere Lehrstellen haben, je neben einem Schullehrer eine zweite Stelle mit einem Lehrgehilfen und eine dritte und vierte Stelle mit Unterlehrern besetzt werden, also neben einem Schullehrer drei unständige Lehrer. Erst von fünf Schulstellen müssen wenigstens zwei mit Schullehrern besetzt sein, während die drei anderen von unständigen Lehrern versehen werden können. Daraus bildete sich, zumal da bei der Zunahme der Bevölkerung das Bedürfnis an Lehrern immer stieg, ein schreiendes Misverhältnis zwischen der Zahl der ständigen und unständigen Lehrer. Im Mai 1855 war es so weit gekommen, daß das Verhältnis zwischen ständigen und unständigen Lehrern, welches naturgemäß 100 : 25 betragen sollte, evangelischerseits 100 : 89, katholischerseits 100 : 61 stand. Die Folge war eine bis zum 36. und 38. Lebensjahr verspätete Anstellung, steigender Mismut und häufiges Verlassen des Schulstands. Auch die Gehaltsverhältnisse zeigten sich allmählich unzureichend. Es fehlte daher schon in dem vierten Jahrzehnt nicht an öffentlich laut gewordenen Wünschen nach einer Revision des Gesetzes von 1836. Im Sturmjahr 1848 setzte die Regierung eine „Organisationskommission für das Volksschulwesen" ein, deren Anträge jedoch nur einzelne Modifikationen der bisherigen Gesetzgebung herbeigeführt haben. Endlich suchte die Schulgesetznovelle vom 6. November 1858 unter dem Departementschef v. Rümelin den schreiendsten Misständen abzuhelfen. Sie verlangt schon bei drei Lehrstellen in der Regel zwei Schullehrer, bei vier bis sechs Stellen soll die Zahl der unständigen Stellen die der ständigen nicht übersteigen, bei sieben bis zehn nicht erreichen, von der elften Lehrstelle an aufwärts darf nur je die dritte mit einem unständigen Lehrer besetzt werden. Auch die durch dieses Gesetz

gestattete Verwendung von Lehrerinnen an Mädchenschulen, und an den untersten Knabenklassen, sowie an den untersten gemischten Schulklassen sollte dazu beitragen, das Misverhältnis zwischen den männlichen unständigen Lehrern und den ständigen zu vermindern. Es wurde auch wirklich auf 100 : 50 herabgemindert. Die Gehalte der Schullehrerstellen wurden auf 300, 325, 350, 400 und 450 fl. festgesetzt und bestimmt, daß jeder Schullehrerstelle ein Teil des Gehalts im Wert von mindestens 50 fl. in Brotfrüchten oder Gütergenuß zu verabreichen sei. Unterlehrer oder Amtsverweser sollen neben heizbarem Zimmer oder Entschädigung dafür 180 fl. neben einem halben Klafter buchen Holz, Lehrgehilfen 110 fl. in Geld und 5 Scheffel Dinkel oder deren durchschnittlichen Marktpreis erhalten.

Doch auch diese Maßregeln genügten noch nicht. Darum folgte noch eine zweite Schulgesetznovelle vom 25. Mai 1865 unter König Karl durch den Kultminister v. Golther, die gleichfalls die Verbesserung der Proportion zwischen ständigen und unständigen Lehrern (sie wurde wirklich auf 100 : 42 herabgemindert) und die Erhöhung der Gehalte vorzugsweise zum Zweck hatte. Ebendemselben Zweck dienten auch die Schulgesetznovellen von 1872 und 1874, deren nähere Bestimmungen hinsichtlich der Lehre, Gehalte (s. dieselben in den folgenden Abschnitten) bis heute maßgebend sind. Außer diesen Novellen aber ist während der zehnjährigen Verwaltung des gedachten Ministers von dem Jahre 1861 bis Anfang des Jahres 1870 eine Reihe von für das Volksschulwesen maßgebenden Verordnungen teils erlassen, teils veranlaßt worden, insbesondere der erst den 21. Mai 1870 veröffentlichte Normallehrplan für die einklassige Volksschule, durch welchen die Aufgabe der Volksschule nach Zweck, Ziel und Methode klar und präzis normiert worden ist. Eine Verfügung vom 28. Dezember 1870 durch Kultusminister v. Geßler, betrifft die Einrichtung der Schulhäuser und die Gesundheitspflege in den Schulen, nachdem den 29. März 1868 eine Ministerialverfügung, betreffend eine Instruktion für die Einrichtung der Subsellien in den Gelehrten-, Real- und Volksschulen, vorausgegangen war; eine weitere Verfügung vom 22. Mai 1880 bezieht sich auf die Handhabung der Schulzucht.

Litteratur. Eisenlohr, Sammlung der württemb. Schulgesetze, 1. Abt., enthaltend die Gesetze für die Volksschulen (XI. Bd., 1. Abt. der Reyscherschen Gesetzsammlung), Tübingen 1839, reicht von 1546 bis 1. März 1839 und giebt in der Einleitung eine gedrängte Übersicht über die Entwickelung des Volksschulwesens in diesen drei Jahrhunderten. — Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, II. Bd., S. 121—176, das Königreich Württemberg. — Knapp, Sammlung der bestehenden Verordnungen für den evangelischen deutschen Schulstand Württembergs. Tübingen 1828. — Süskind, Handausgabe des Gesetzes über die Volksschulen im Königreich Württemberg vom 29. September 1836 nebst sämtlichen Zusatz- und Erläuterungserlassen älterer und neuerer Zeit, I. Theil 1845, II. 1860. — Ulmer, Kanzlist beim Königl. katholischen Kirchenrat, das Gesetz über die Volksschulen vom 29. September 1836 mit den Abänderungen und Zusätzen der Gesetze vom 6. November 1858 und 25. Mai 1865 nebst Instruktionen zu Vollziehung der letzten Gesetze und anderen Verordnungen, 2. Auflage. 1867. — K. Krafft, Oberkonsistorialrat, Das württemb. Volksschulgesetz vom 9. September 1836 mit den durch das Gesetz vom 6. November 1858, 25. Mai 1865, 18. April 1872, 22. Januar 1874 und 30. Dezember 1877 herbeigeführten Änderungen, sowie gedrängter Zusammenstellung der geltenden Ausführungsvorschriften, Konsistorialerlasse u. s. w. Stuttgart bei W. Kohlhammer 1885. Die nach dem Jahr 1860 ergangenen Verordnungen findet man auch in den verschiedenen pädagogischen Zeitschriften, den evangelischen: Württemb. Schulwochenblatt, redigiert von Oberkonsistorialrat Dr. von Burk. — Süddeutscher Schulbote von Pfarrer Völter, jetzt von Dekan Kübel in Eßlingen. — Die Volksschule, redigiert im Auftrage des

württemb. Volksschullehrervereins von J. Chr. Laistner, Oberlehrer in Stuttgart; auch ist der Schul- und Lehrerkalender zu nennen.

Seit dem Jahre 1865 wird von dem Königl. Ministerium des Kirchen- und Schulwesens alljährlich eine Statistik des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens veröffentlicht.

II. Die allgemeinen Grundzüge der Gesetzgebung und Verwaltung. Die Verbindlichkeit zum Besuch der Volksschulen erstreckt sich auf die Kinder aller Staatsangehörigen, soweit dieselben nicht eine höhere (lateinische oder Real-) Schule besuchen, oder einen den Unterricht der Volksschule vertretenden, oder einen höheren, sich nicht auf die Unterrichtsgegenstände der Volksschule beschränkenden Privatunterricht erhalten. Die Lernpflicht ist somit eine allgemeine, die Freiheit der Eltern aber dadurch gewahrt, daß sie ihren Kindern den Unterricht entweder in der Volksschule oder in einer höheren Lehranstalt oder privatim erteilen lassen können. Widerstand gegen diesen Schulzwang haben am Anfang dieses Jahrhunderts nur die Separatisten gezeigt, daher (1803) ihre Kinder bei beharrlicher Renitenz der Eltern durch den Dorfschützen aus ihrem Hause abgeholt und in die Schule geführt, oder (1808) von denselben getrennt und gegen ein verhältnismäßiges Kostgeld in das Stuttgarter Waisenhaus gebracht wurden. Sonst wird der Schulzwang nur durch Bestrafung der Schulversäumnisse aufrecht erhalten. Jene Verbindlichkeit erstreckt sich auch auf die im Königreich sich aufhaltenden Kinder derjenigen Staaten, mit welchen über die Beiziehung der gegenseitigen Angehörigen zum Besuch der Volksschulen eine Übereinkunft besteht. Es sind dies sämtliche Staaten des deutschen Reichsgebiets, einschließlich Elsaß-Lothringens, mit Ausnahme des Herzogtums Braunschweig, welches unter Anführung besonderer Gründe ein Übereinkommen abgelehnt hat.

Hinsichtlich derjenigen Kinder, welche den Sommer über in andere Orte verdingt werden, sind durch die Ministerialverfügung vom 26. März 1881 folgende Bestimmungen getroffen: 1) die Schulpflicht der in andere deutsche Staaten sich verdingenden Kinder wird nach den mit diesen Staaten abgeschlossenen Vereinbarungen gemäß den im Staate des Verdingungsorts für Kinder von Inländern geltenden Bestimmungen beurteilt. Behufs der Kontrolle haben die Ortsschulaufseher den Schulbehörden am Verdingungsort von den daselbst in Dienst getretenen Schulkindern amtliche Nachricht zu geben. 2) Schulpflichtigen Kindern, welche in Württemberg sich verdingen, kann auf Ansuchen der Eltern oder Vormünder — unbeschadet des vollen Besuchs der Winterschule — je für die Dauer der nächsten Sommerschule nur ein auf 4, äußersten Falls auf 3 Wochentage beschränkter Schulbesuch gestattet werden, jedoch nur dann, wenn sie notorisch arm sind, mindestens im 5. Schuljahr und im 12. Lebensjahr stehen und das Lernziel ihrer Klasse erreicht haben, und wenn die Verdingung lediglich zum Zweck von Feld- oder häuslichen Arbeiten, nicht etwa zu gewerblichen Zwecken geschieht. Über die Gesuche um Gestattung einer abgekürzten Schulzeit erkennt die Ortsschulbehörde auf Antrag des Ortsschulinspektors, welche nach Beendigung des Sommerhalbjahrs ein Zeugnis über Verhalten, Fleiß, Kenntnisse, Schulbesuch der an ihren ordentlichen Aufenthaltsort zurückkehrenden Kinder der Schulbehörde ihres Orts unmittelbar zu übersenden hat.

Für verwarloste Kinder wird durch Aufnahme in die zahlreichen Rettungsanstalten Sorge getragen, wo sie einen regelmäßigen Unterricht erhalten. Die Schulpflichtigkeit begann früher im 6. und endigte im 14. Jahr. Nach der Novelle vom 6. November 1858 aber beginnt sie im 7. und endigt im 14. Jahr. Doch steht es den Eltern frei, ihre Kinder, wenn sie gehörig entwickelt sind, schon im 6. Jahr zur Schule zu schicken. Übrigens begründet der frühere Eintritt in die Schule keinen Anspruch auf frühere Entlassung. Jene Bestimmung ist nach den ständischen Verhandlungen aus einem Kompromiß zwischen denen, welche aus medizinischen Gründen den Schuleintritt erst im 7. Jahr nach völligerer Körper- und Gehirnentwickelung zugeben wollten,

und den Oberschulbehörden, welche aus pädagogischen Gründen und in Übereinstimmung mit der Gesetzgebung anderer deutscher Länder einen früheren Eintritt festhielten, hervorgegangen. Auch hat dazu die finanzielle Absicht, den Gemeinden die Schulkosten zu erleichtern, mitgewirkt, indem durch Wegfall eines Schuljahrs die Schülerzahl in manchen Gemeinden sich so vermindern konnte, daß ein unständiger Lehrer entbehrlich wurde, wodurch auch das Misverhältnis zwischen ständigen und unständigen Lehrern zu Gunsten der ersteren etwas gehoben werden konnte. Sie wird aber von den meisten Lehrern und Schulbehörden beklagt, weil hierbei die Vorausberechnung des Lehrerbedürfnisses und eine zweckmäßige Klasseneinteilung sehr erschwert wird. Übrigens hat man in vielen Gemeinden diese Schwierigkeiten dadurch zu beseitigen gesucht, daß sich im Lauf der Zeit in denselben eine feste Sitte gebildet hat, wonach die Kinder in der Regel entweder schon im 6., oder erst im 7. Jahr aufgenommen werden.

Bei Kindern, welche bei der der endlichen Entlassung aus der Volksschule vorangehenden Prüfung ganz ungenügende Kenntnisse und Fertigkeiten zeigen, kann die Dauer der Schulpflicht um 1—2 Jahre verlängert werden. Eine Schulentlassung vor dem 14. Jahr bedarf der Dispensation, wird aber bei genügenden Kenntnissen aus Rücksicht auf dringende Familienverhältnisse oder geistige Reife nicht selten erteilt. Mit der Schulentlassung fällt nach altherkömmlicher Sitte bei den Evangelischen die Konfirmation, bei den Katholiken die erste Kommunion zusammen. Doch kommt es auch vor, daß wegen dringender Familienverhältnisse im letzten Schuljahr vom Schulbesuch dispensiert, nicht aber zugleich eine frühere Konfirmation gestattet wird, indem beide Akte einem verschiedenen Ressort angehören und nicht unter den gleichen Gesichtspunkt der Beurteilung fallen *).

Bei diesen Bestimmungen über die Allgemeinheit der Schulpflicht, der Sorgfalt und Strenge, womit sie durchgeführt und kein Kind ohne die genügenden Kenntnisse aus der Schule entlassen wird, ist es fast nicht möglich, daß ein nicht schwachsinniges Kind ohne die notwendigsten Schulkenntnisse bleibe. Es können daher nur seltene Ausnahmen von dieser Regel stattfinden. Dies hat sich auch bei der Prüfung der Rekruten gezeigt. Nach dem württembergischen Jahrbuch vom Jahr 1867, S. 97, befanden sich unter den von 1858—1866 eingelieferten 41 400 Rekruten nur 8, die weder lesen noch schreiben konnten, und nach S. 124 ff. kam unter den von 1844—66 eingelieferten 57 000 Rekruten auf 4750 nur einer, der nicht lesen und schreiben konnte, oder auf 1000 : 0,21. Als Ursachen dieser Unfähigkeit zeigten sich aber bei genauerer Nachforschung teils große Geistesschwäche, teils sehr mangelhafter Schulbesuch und häusliche Verwarlosung, so daß sie, was sie bis zur Konfirmation mühsam gelernt hatten, wider vergaßen, zumal wenn sie die Sonntagsschulen nicht benützten. Es besteht nämlich behufs späterer Kontrolle die Vorschrift, daß an jedem Orte nicht nur die Schultabellen, sondern auch eine Schrift von jedem aus der Schule tretenden

*) Gegen die in Württemberg, wie in ganz Deutschland bisher bestehende Form des Schulzwangs, welcher darin besteht, daß ein Kind eine Reihe von 7—8 Jahren zum Besuch der Volksschule verpflichtet ist, hat sich in Württemberg die Stimme eines hochgestellten Mannes erhoben — von Rümelin (über das Objekt des Schulzwanges in der Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft. Jahrgang 1824. Heft 2. Tübingen 1868. S. 311 ff.). Derselbe will, daß statt der Zeitdauer ein gewisses Lernziel festgestellt werde, mit dessen Erreichung die Pflicht zum Schulbesuch aufhöre. Ob dieses Ziel erreicht sei, darüber hätte eine von den Bezirksschulbeamten an mehreren Centralpunkten eines Distrikts vorzunehmende Prüfung zu entscheiden. Da jedoch diesem Vorschlage bereits in Bd. VIII. S. 292 ff. zum Art. Schulzwang (vgl. auch Württemb. Schulwochenblatt 1869 Nr. 25 und 31) eine eingehende Prüfung zuteil geworden, so enthalten wir uns einer weiteren Ausführung der Gegengründe. Den Schulzwang überhaupt aber hat schon Luther gerechtfertigt mit den Worten: „Kann eine Obrigkeit die Unterthanen zwingen, Spieß und Büchse tragen, wie vielmehr, daß sie ihre Kinder zur Schule halten.“

Kinde mindestens bis nach zurückgelegtem 21. Lebensjahr desselben aufbewahrt werden. Hiernach steht Württemberg bezüglich der allgemeinen Verbreitung von Schulkenntnissen unter den übrigen Ländern in vorderster Reihe.

Übrigens hört die Schulpflicht mit dem 14. Jahre nicht auf, sondern die aus der Volksschule Entlassenen sind bis in das 18. Lebensjahr zum Besuch der Sonntagsschule verbunden, soweit sie nicht eine höhere Lehranstalt oder eine Sonntags-Gewerbeschule besuchen, oder einen anderen nach dem Ermessen der Ortsschulbehörde genügenden Unterricht erhalten.

Die Verbindlichkeit zur Errichtung und Unterhaltung der Volksschulen liegt auf den Gemeinden. Jeder Ort, der für sich eine Gemeinde bildet, muß eine, und wenn es das Bedürfnis (wonach bei mehr als 90 Schülern 2 Lehrer anzustellen sind) fordert, mehrere Volksschulen unterhalten. Auch in jedem nur einen Teil einer Gemeinde bildenden Orte hat, wenn derselbe zum wenigsten 30 Familien begreift, in der Regel eine Volksschule zu bestehen, und es wird die Vereinigung eines solchen Orts mit einem benachbarten Orte zu einer Bezirksschule nur dann zugelassen, wenn die Entfernung zwischen beiden Orten nicht über eine Stunde beträgt. Orte, welche weniger als 30 Familien begreifen, sind mit einem benachbarten Orte zu einer gemeinschaftlichen Volksschule zu vereinigen, so lange die Einwohner nicht selbst zur Errichtung einer eigenen Volksschule und zur dauernden Ausmittelung des damit verbundenen Aufwandes bereit sind. Wenn jedoch der benachbarte Ort über eine Stunde entfernt oder der Weg dahin für das Leben und die Gesundheit der Schüler gefährlich ist, so kann von der Oberschulbehörde auch bei 15 Familien die Errichtung einer eigenen Schule angeordnet werden.

Die Kosten der Volksschulen sind in jeder Gemeinde, soweit nicht ein Dritter vermöge Herkommens oder anderer Rechtstitel dafür einzustehen hat, aus den für Schulzwecke bestehenden örtlichen Stiftungen, sodann aus besonderen Einnahmen für Schulzwecke und, soweit diese Quellen nicht zureichend sind, aus Gemeindemitteln zu bestreiten und nötigenfalls als eine Gemeindelast, ohne Rücksicht auf das Religionsverhältnis der Beitragenden, nach dem Steuerfuße umzulegen.

Zu jenen besonderen Einnahmen gehört einmal das Schulgeld, welches jeder Werktagsschüler, wenn behufs der Bestreitung der Schulkosten ein Gemeindeschaden umzulegen ist, in die Gemeindekasse zu bezahlen hat, und welches je nach der Größe der Gemeinden zwischen 1 Mark 40 Pf. und 2 Mark 40 Pf. beträgt. Übrigens unterliegt in denjenigen Gemeinden, welche ihre Schulkosten ohne Umlagen bestreiten, die Einführung oder Erhöhung des Schulgelds einem gesetzmäßigen Gemeindebeschlusse und der Genehmigung der Kreisregierung, sowie eine Verminderung oder Aufhebung des Schulgelds, den Fall einer Umlage der Schulkosten ausgenommen, durch einen gesetzmäßigen Beschluß des Gemeinderats, unbeschadet des Einkommens der Schulstelle, verfügt werden kann.

Von der Entrichtung des Schulgelds sind die Kinder unbemittelter Eltern, namentlich wenn mehrere Kinder derselben gleichzeitig die Schule besuchen, nach dem Ermessen der Ortsschulbehörde ganz oder teilweise frei zu lassen. Kinder des Lehrers selbst sind vom Schulgelde frei.

Eine weitere Beisteuer leistet der Schulfonds, welcher behufs der Anschaffung von Lehrmitteln und anderer Erfordernisse der Schule der Ortsschulbehörde zur Verfügung steht. Seine Einnahmen sind a) ein jährlicher Beitrag aus den örtlichen Kassen, welcher wenigstens 6 kr. für jeden die Werktags- oder Sonntagsschule besuchenden Schüler beträgt; b) die Strafgelder von Schulversäumnissen; c) dasjenige, was von dem Einkommen eines Schullehrers, soweit es aus örtlichen Mitteln fließt, und welches während der Erledigung einer Schullehrerstelle unverkürzt fortzureichen ist, nach Bestreitung der Amtsverwesereikosten übrig bleibt.

Leistungen, welche vermöge älterer Rechtsverhältnisse Grundherrschaften, Korpora-

tionen und Private für öffentliche Zwecke zu bestreiten hatten, sind durch die Ablösungsgesetze von 1849 und 1865 mittelst mäßiger Kapitalabfindung abgelöst worden, und jene Leistungen mit den Ablösungskapitalien teils an die Gemeinden (Schulhausbaulast), teils an den Staat (Lehrerbesoldung) übergegangen. Außerdem werden aus der Staatskasse denjenigen Orten, welche den ihnen für ihre Volksschule obliegenden Aufwand nicht vollständig aufzubringen vermögen, angemessene Beiträge sowol zum Gehalt der Lehrer, als zu den Kosten der Schulhausbauten bewilligt.

Berücksichtigung des Konfessionsverhältnisses. Im Falle der Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der bei einer Volksschule beteiligten Familien entscheidet, wenn nicht besondere Rechtsverhältnisse entgegenstehen, die Konfession der Mehrheit der Beteiligten über die Konfession der anzustellenden Lehrer. Hiernach richten sich auch die Aufsichtsbehörden und der Gebrauch der Schulbücher, soweit sie nicht das Konfessionelle betreffen. Übrigens ist den Lehrern die größte Schonung und Behutsamkeit gegenüber den einem anderen Bekenntnis angehörigen Kindern zur Pflicht gemacht. Während des durch den Geistlichen zu erteilenden Religionsunterrichts sind sie zu entlassen, indem sie denselben durch ihren Parochus zu empfangen haben. Dagegen sind die Schullehrer angewiesen, die nach der Auswahl des betreffenden Parochus zu memorierenden Sprüche und Lieder den Kindern des anderen Bekenntnisses aufzugeben und auf deren Einübung zu bringen. Es sind übrigens im ganzen nur wenige Gemeinden, in welchen die Zahl der der Minderheit angehörigen Schüler erheblich und die Mittel zur Errichtung einer eigenen Schule unzulänglich wären. Denn es soll den Angehörigen der Konfession der Minderzahl eines Orts, wenn sie eine Schule für Kinder ihrer Konfession entweder für sich allein, oder in Verbindung mit dem konfessionsverwandten benachbarten Orte errichten und unterhalten wollen, die Erlaubnis hierzu nicht versagt werden, wofern sie ein den gesetzlichen Bestand der Schule sicherndes Einkommen ausmitteln. Dies sind freiwillig errichtete Konfessionsschulen. Wenn dagegen in einem Orte die Angehörigen der Konfession der Minderzahl wenigstens 60 Familien begreifen, welche an dem persönlichen oder dinglichen Gemeindeverband teilnehmen (d. h. entweder als Bürger oder Beisitzer der Gemeinde angehören, oder als Grundbesitzer oder Gewerbetreibende an der ordentlichen direkten Staatssteuer des Orts mitbezahlen): so können sie, insofern die Mehrheit der beteiligten Familien es wünscht, die Errichtung und Unterhaltung einer eigenen Volksschule ihrer Konfession aus örtlichen Mitteln ansprechen. Wo nun für die Angehörigen der Konfession der Minderheit keine besondere Volksschule im Orte besteht, so haben die Eltern die Wahl, ob sie ihre Kinder in die Volksschule ihres Wohnorts oder in eine benachbarte Schule ihrer Konfession schicken wollen. Die gleiche Befugnis haben solche Konfessionsverwandte, wenn in ihrem Wohnorte überhaupt keine Volksschule besteht, und die Bezirksschule, mit welcher die Mehrzahl der Ortseinwohner im Verband steht, näher gelegen ist, als die Volksschule ihrer eigenen Konfession.

Hiernach ist die württembergische Volksschule, wenngleich ihre Errichtung und Unterhaltung principiell der bürgerlichen Gemeinde obliegt, doch keine Kommunalschule im modernen Sinne, d. h. eine nur nach dem Princip der bürgerlichen Gemeinde ohne Rücksicht auf die religiöse Eigentümlichkeit der Kinder errichtete, sondern eine Konfessionsschule. Und solches beruht nicht bloß auf historischem Rechte, sondern entspricht auch allein den Wünschen und Bedürfnissen des Volks. Ist es doch eine unleugbare Thatsache, daß gerade in neuerer Zeit, da infolge der Freizügigkeit die Mischung der Konfessionen auch in den Gemeinden Württembergs weit mehr als früher sich bemerklich macht, zugleich die Zahl der Konfessionsschulen erheblich sich mehrt, für deren Einrichtung die Glaubensgenossen teilweise erhebliche Opfer bringen, und daß in solchen größeren Städten, in welchen längst besondere Schulen für jede Konfession aus Gemeindemitteln erhalten werden müssen, sich bisher niemals Wünsche nach Einrichtung von Simultanschulen geltend gemacht haben, vielmehr die

Kosten für Erhaltung und Fortführung der konfessionell getrennten Volksschulen sowol in vorherrschend evangelischen, als vorherrschend katholischen Gemeinden stets bereitwillig übernommen worden sind.

Organismus der Schulaufsichtsbehörden. Sofern die Volksschule nicht bloß Gemeinde-, sondern auch Staatsanstalt ist, steht sie auch unter der Aufsicht der Staatsbehörden. Es ist aber charakteristisch, wie das bürgerliche und das kirchliche Element auf allen Stufen derselben zusammenwirken, mit Ausnahme der obersten, des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens. Dieses führt die Oberaufsicht über alle, die allgemeine Volks- und spezielle Berufsbildung bezweckenden Unterrichts- und beziehungsweise Erziehungsanstalten, sowie die für die genannten Zwecke bestimmten besonderen Fonds. Durch dasselbe erläßt die Staatsgesetzgebung die allgemeinen Normen über Schulbesuch, Lehrergehalte, Leitung und Verwaltung des Schulwesens u. s. w. Unter demselben stehen die besonderen, zur Verwaltung des Schulwesens bestehenden Behörden, und ebenso erkennt es über die Rekurse und Beschwerden der Beteiligten gegen die administrativen Verfügungen dieser ihm untergeordneten Stellen.

Unter dem Ministerium stehen zunächst die konfessionell geteilten Oberschulbehörden — das evangelische Konsistorium und der königl. katholische Kirchenrat. Das erstere, aus geistlichen und weltlichen Mitgliedern bestehend, welches zugleich teils für sich, teils in Gemeinschaft mit dem Synodus das Kirchenregiment für die evangelische Kirche verwaltet, ist zugleich die Oberschulbehörde für sämtliche evangelische Volksschulen des Landes, sowie für die israelitischen Schulen in den evangelischen und solchen gemischten Orten, wo die evangelischen Einwohner die Mehrzahl bilden. Es vereinigt daher in sich die staatliche und die kirchliche Aufsicht. Übrigens behandelt es die Schulsachen in besonderen Sitzungen, zu welchen seit dem Jahre 1866 zwei von dem königl. Kultusministerium bestimmte schulmännische Beiräte mit Stimmrecht beigezogen werden. Der katholische Kirchenrat, gleichfalls aus geistlichen und weltlichen Mitgliedern bestehend, durch welchen nach § 79 der Verfassungsurkunde die in der Staatsgewalt begriffenen Rechte über die katholische Kirche vom Könige ausgeübt werden, bildet unter Hinzutritt eines schulmännischen Beirats die Oberschulbehörde für sämtliche katholische Volksschulen, sowie für die israelitischen nach Analogie des oben angegebenen Verhältnisses. Jedoch kommt die Leitung des katholischen Religionsunterrichts, die Bestimmung der Katechismen und anderer Religionslehrbücher dem Bischof zu, unbeschadet des dem Staate über alle Lehranstalten zukommenden Oberaufsichtsrechts.

Beiden Kollegien kommt zu die Aufsicht über die Lehrer, ihre Prüfung und Anstellung, beziehungsweise Bestätigung, die Aufsicht über die Schullehrerseminarien und die übrigen für Schulzwecke errichteten Anstalten, die Sorge für Erhaltung der Schulhäuser und Schuldotationen, für vorschriftmäßige Erteilung des Unterrichts u. s. w. Dabei haben sie eine Disciplinargewalt — Verweise, Geldstrafen, Aufstellung eines Stellvertreters oder Hilfslehrers bis zur Dauer von sechs Monaten, wobei der schuldhafte Lehrer die dadurch entstehenden Kosten bis zur Dauer von drei Monaten zu tragen hat, Suspension ohne Entziehung, Strafversetzung ohne Minderung des Gehalts. Dagegen findet Amtssuspension mit dem Verlust des Gehalts, sowie die Zurücksetzung und Entlassung eines Schullehrers nur infolge eines gegen ihn eingeleiteten förmlichen Disciplinarverfahrens durch Urteil des Disciplinarhofs statt. Unständigen Lehrern kann die Oberschulbehörde die Befähigung zur Verwendung im Schulfache auf bestimmte oder unbestimmte Zeit entziehen, auch dieselben aus dem Schuldienst ganz entlassen, ohne daß ihnen ein Rekurs gestattet ist. — Haft ist gegen ständige und unständige Lehrer nicht zulässig.

Neuerdings schicken beide Kollegien ihre Schulreferenten auch in das Land aus, um vom Zustande einzelner Schulen und ganzer Bezirke persönlich Einsicht zu nehmen.

Außerdem haben evangelischerseits die 6 Generalsuperintendenten, welche als Delegierte des Konsistoriums in ihren Sprengeln die Aufsicht über Geistliche und Lehrer führen, aus Anlaß ihrer alle 3 Jahre stattfindenden Dekanatsvisitationen auch die Schulen am Sitz des Bezirksschulinspektors zu visitieren, und teils die Berichte der Bezirksschulinspektoren und Konferenzdirektoren mit ihren Bemerkungen an das Konsistorium einzusenden, teils über den Stand des Schulwesens in ihren Sprengeln im Synodus selbst zu referieren. Zum Bezirksschulaufseher wird nach dem Schulgesetz von 1836, Art. 76, von der Oberschulbehörde der Dekan oder einer der Geistlichen derjenigen christlichen Konfession, welcher die ihm untergebenen Schullehrer angehören, in widerruflicher Eigenschaft bestellt. Katholischerseits sind dies ausschließlich funktionierende Geistliche. Evangelischerseits waren es früher nur Dekane, in neuerer Zeit aber sucht man je nach Bedürfnis beiderlei Funktionen abzusondern, und es sind dermalen neben 20 Dekanen 31 andere Geistliche (Pfarrer und Diakone) und 2 weitere Theologen ohne kirchliches Amt (in Stuttgart, wo die Zahl der Volksschulen eine sehr große ist) mit der Bezirksschulaufsicht betraut. Wenn das kirchliche Ansehen des Dekans bei den Gemeinden vielfach auch zu Gunsten des Schulwesens heilsam wirkt, so sind doch ältere Männer den neuestens sehr gesteigerten Ansprüchen, welche das Schulwesen macht, nicht mehr gewachsen, und es ist erwünscht, jüngere Kräfte für diesen Dienst herbeiziehen zu können. Nur sollte es nicht dahin kommen, was auch das Gesetz nicht zuläßt, daß Dekane überhaupt von der Bezirksschulaufsicht ausgeschlossen werden, da es sehr zu bedauern wäre, wenn z. B. Diakone, welche eine Reihe von Jahren als Bezirksschulinspektoren und Konferenzdirektoren ins Schulwesen sich hineingelebt haben, später als Dekane, wozu sie in der Regel vorrücken, von den gesammelten Kenntnissen und Erfahrungen keinen amtlichen Gebrauch machen dürften. Evangelischerseits kommen auf einen Bezirk durchschnittlich 25 Schulgemeinden und 58 Lehrer.

Geistliche, welche nicht zugleich Dekane sind, erhalten für die Bezirksschulaufsicht Funktionszulagen, welche bei 30 Schulklassen und darunter je 180 Mark, bei 31—50 Schulklassen je 240 Mark, bei mehr als 50 je 300 Mark jährlich betragen. Die mit der Bezirksschulaufsicht betrauten Dekane beziehen alle eine Funktionszulage von je 155 Mark.

Die Bezirksschulinspektoren, welchen nicht bloß die Lehrer, sondern auch die Geistlichen als Ortsschulinspektoren und die Ortsschulbehörden untergeordnet sind, haben als Organe der Oberschulbehörden das Volksschulwesen ihres Bezirks nach seinem ganzen Umfange auf Grund der bestehenden Gesetze und Verordnungen zu beaufsichtigen und zu leiten und das Gedeihen der Schulanstalten auf jede thunliche Weise zu befördern. Sie haben von dem Verhalten und den Leistungen der Lehrer, der Thätigkeit der Ortsschulaufseher und der Ortsschulbehörden und dem Stande der Schulen sich genaue Kenntnis zu verschaffen, die für die höheren Behörden bestimmten Berichte und Eingaben vorzulegen, beziehungsweise zu begutachten, Gebrechen und Unordnungen selbst abzustellen oder zur Anzeige zu bringen und Dienstverfehlungen entweder selbst zu rügen oder mit dem königl. Oberamt zu untersuchen und zu erledigen oder der Oberschulbehörde zum Erkenntnis einzusenden. Sie haben über die von ihnen gehaltenen Schulkonferenzen zu berichten oder die von anderen Konferenzdirektoren erstatteten Berichte mit gutachtlicher Äußerung vorzulegen. Auch sollen sie die Fortbildung namentlich der jüngeren Lehrer überwachen und leiten, über die pädagogischen Aufsätze der Pfarrgehilfen ihr Urteil abgeben und letztere überhaupt hinsichtlich ihrer pädagogischen Weiterbildung beraten. Insbesondere haben sie sämtliche Werktags- und Sonntagsschulen ihres Bezirks, auch die den Volksschulunterricht vertretenden Privatanstalten, sowie die Arbeitsschulen und Kleinkinderpflegen regelmäßig alle zwei Jahre (katholischerseits alle Jahre), einzelne Schulen nach Bedürfnis auch öfter zu visitieren, von den Lehrzimmern, Lehrerwohnungen, Utensilien, Schuldiarien u. s. w. Einsicht zu

nehmen, Mängel und Gebrechen abzustellen, auch dem Ortsschulaufseher und Lehrer ihr Urteil über die Schule mitzuteilen. Bei diesem Geschäfte sind sie ermächtigt, sich nach Gelegenheit und Bedürfnis von einem tüchtigen Lehrer unterstützen zu lassen, der etwa die Rechtschreibübungen korrigiert oder im Kopfrechnen oder einem Realfach examiniert und mit welchem der Visitator das Schulzeugnis gemeinschaftlich feststellt. Diese Beiziehung eines Schullehrers hat sich teils bei großen Schulkomplexen, teils besonders da als heilsam erwiesen, wo über die geringen Leistungen eines Lehrers geklagt wurde, und wo es darauf ankam, denselben aus zweier Zeugen Munde von seinen Mängeln zu überführen. Die anfängliche Abneigung der Lehrer gegen eine solche Kontrolle durch Kollegen macht mehr und mehr der Zufriedenheit mit dieser Einrichtung Platz.

Die Ortsschulbehörde und die bürgerlichen Kollegien sind über das Schulwesen, die Berufsthätigkeit des Ortsschulinspektors und der Lehrer zu befragen, und ist ihnen über das Resultat der Visitation Mitteilung zu machen. Die Äußerung über den Erfund der Visitation ist vom Bezirksschulinspektor in dem vom Ortsschulinspektor erstatteten Schulbericht beizufügen und letzterer hierauf der vorgesetzten Behörde vorzulegen.

Mit dem Oberamtmann bildet der Bezirksschulinspektor das gemeinschaftliche Bezirksamt in Schulsachen, welchem die Aufsicht über den Schulbesuch, die Schulfonds, die Lehrergehalte, die Begutachtung der Veränderung der Schulverbände, der Errichtung neuer Schulstellen und Schulhäuser, die Abrügung oder Einberichtung von Vergehungen der Schullehrer zukommt. Von den gemeinschaftlichen Bezirksämtern in Schulsachen kann gegen Lehrer wegen Verfehlungen im Dienste auf Verweis und auf Geldstrafe bis zum Betrage von 30 Mark erkannt, von den Bezirksschulaufsehern allein denselben ein Verweis erteilt werden.

Ist ein Dekan nicht zugleich mit der Bezirksschulinspektion betraut, so hat er bei der Kirchenvisitation die Kenntnisse der Schüler in der Religion, sowie die diesem Unterrichtszweig sich zuwendende Thätigkeit des Geistlichen zu prüfen und überhaupt auf die religiöse Erziehung der Kinder in Schule und Haus seine Aufmerksamkeit zu richten und davon Kenntnis zu nehmen, in welcher Weise der Lehrer seinen Obliegenheiten als Organist, Kantor und Meßner nachkomme und welchen Einfluß er in sittlich religiöser Beziehung auf die Gemeinde ausübe.

Die spezielle und technische Ortsschulaufsicht hat der Pfarrer derjenigen Konfession, welcher der Schulmeister angehört. Wo mehrere Geistliche einer Konfession angestellt sind, wird einer derselben von der Oberschulbehörde besonders mit der örtlichen Schulaufsicht beauftragt. Er hat das ganze örtliche, namentlich innere Schulwesen zu leiten, die Aufnahme neuer Kinder in die Schule einzuleiten, die Verteilung der Schüler in Klassen und ihr Vorrücken im Benehmen mit den betreffenden Lehrern vorzunehmen, den Schulunterricht, die Schulerziehung und Disciplin, den Schulbesuch und die Einhaltung der Schulzeit, des Lehr- und Stundenplans, die richtige Führung der vorgeschriebenen Bücher zu überwachen und auf das dienstliche und außerdienstliche Verhalten des Lehrers zu achten. Er ist verpflichtet, sich durch regelmäßige Schulbesuche (in der Regel wöchentlich zweimal neben dem Religionsunterricht) von dem Stande und Fortgang des Unterrichts und vom Verhalten der Schüler in steter Kenntnis zu erhalten und etwaige Mißstände abzustellen. Er hat die Lehr- und Stundenpläne zu genehmigen, über Anschaffungen von Büchern und Lehrmitteln mit den Lehrern sich zu verständigen und den Sturz dieser Sammlungen alljährlich im Frühjahr vorzunehmen. Ihm kommt endlich die Abhaltung der periodischen ordentlichen Schulprüfungen zu. Den Lehrern soll er mit Wolwollen und Freundlichkeit begegnen und namentlich den ständigen in der Methode des Unterrichts und in der Handhabung der Schulzucht jede zulässige Freiheit gewähren, ist aber auch befugt, denselben Erinnerungen, Warnungen und Zurechtweisungen zu erteilen. Den unständigen Lehrern hat er hinsichtlich ihres dienstlichen und außerdienstlichen Verhaltens die nötigen besonderen Anweisungen zu geben und sie in ihrer theoretischen und praktischen Fort-

bildung nach Bedürfnis zu leiten. Bei Volksschulen, welche mehrere Klassen umfassen, insbesondere bei größeren Schulkomplexen, hat er sich zur Ausübung der örtlichen Schulaufsicht der Mitwirkung der Oberlehrer und der anderen mit Aufsichtsfunktionen beauftragten Lehrer (darüber s. unten Abschnitt IV) zu bedienen. Die Absicht dieser Einrichtung ist, eine größere Einheitlichkeit im Lehrplan und eine strengere Regelmäßigkeit im Stufengange des Unterrichts zu erzielen, zugleich aber auch dem Stande der Volksschullehrer eine entsprechende Teilnahme an der örtlichen Schulinspektion zu gewähren. Außerdem hat der Ortsschulinspektor bei mehrklassigen Schulen regelmäßig vierteljährlich einen Lehrerkonvent zu halten, um mit demselben Maßregeln und Einrichtungen zu beraten, welche zur Förderung des Unterrichts und überhaupt zu allseitiger Verbesserung des Zustandes der Schulanstalt beizutragen bestimmt sind.

Der persönlichen Aufsichtsführung steht zur Seite die Ortsschulbehörde, bestehend aus dem Kirchenkonvent (dem Ortsgeistlichen, dem Ortsvorsteher, dem Stiftungspfleger und 2—3 Mitgliedern des Stiftungsrats), 1—3 Schulmeistern und einer der Zahl der in die Ortsschulbehörde berufenen Schulmeister gleichen Zahl von gewählten Mitgliedern aus der Schulgemeinde. Berechtigt zur Wahl sind die Väter und Vormünder der die Volksschule besuchenden Kinder. So wolgemeint diese letztere, erst in die Schulgesetznovelle vom 25. Mai 1865 aufgenommene Bestimmung war, welche auch der Schulgemeinde ihren Einfluß auf die Leitung des örtlichen Schulwesens sichern wollte, so gering war der Erfolg derselben. Giltige Wahlen kamen nur in ganz wenigen Gemeinden zu stande; selbst in den Städten fehlte es an der nötigen Beteiligung an der Wahlhandlung. Es wird daher jetzt eine Abänderung obiger Bestimmung angestrebt.

Die Leitung der Geschäfte steht dem ersten Geistlichen und ersten Ortsvorsteher gemeinschaftlich zu; außerdem gebührt dem weltlichen Ortsvorsteher die erste ordentliche, dem geistlichen Vorsteher hingegen im Falle der Stimmengleichheit die entscheidende Stimme. Die Ortsschulbehörde mit dem Ortsschulinspektor untersteht teils dem Bezirksschulinspektor, teils dem gemeinschaftlichen Bezirksamt in Schulsachen.

Ihr Wirkungskreis ist die Aufsicht über das örtliche Volksschulwesen und die Sorge für Beobachtung der betreffenden Gesetze und Verordnungen. Sie hat den regelmäßigen Besuch der Werktags- und Sonntagsschule zu überwachen und etwaige unerlaubte Schulversäumnisse dem weltlichen Ortsvorsteher zur Abrügung zu übergeben, hinsichtlich der Errichtung neuer Schulstellen, Einführung des Abteilungsunterrichts, von Winterabendschulen, Arbeitsschulen die Einleitungen zu treffen, das Einkommen der Schulstellen richtig zu stellen, für die sächlichen Erfordernisse der Schulen zu sorgen, den Schulfonds zu verwalten, den periodischen Schulprüfungen und Visitationen anzuwohnen, Streitigkeiten zwischen dem Lehrerpersonal, sowie Beschwerden von Eltern über Lehrer zu erledigen. Auch hat sie die Befugnis, dem Lehrer bei Dienstverfehlungen oder anstößigem Wandel Ermahnungen und Zurechtweisungen zu erteilen.

Wird eine Schule von Kindern einer anderen Konfession, als derjenigen, zu welcher sich der Schullehrer bekennt, besucht, so steht dem Ortspfarrer dieser Konfession die Befugnis zu, von der Schule in Beziehung auf diese Kinder Einsicht zu nehmen und seine etwaigen Bemerkungen der Ortsschulbehörde mitzuteilen, nötigenfalls an die höhere Behörde zu bringen.

Das israelitische Schulwesen ist erst durch die Ministerialverfügung vom 30. Juli 1829 geregelt worden. Die Aufsicht über diese Schulen, welche zum größeren Teile freiwillig errichtete Konfessionsschulen sind, wird in evangelischen Orten vom evangelischen Konsistorium, in den katholischen vom katholischen Kirchenrate und den diesen beiden Centralbehörden nachgesetzten Schulbehörden nach den allgemeinen Vorschriften ausgeübt. Die Anstellung der Lehrer erfolgt durch das evangelische Konsistorium, bezw. den katholischen Kirchenrat, jedoch in der Weise, daß, wenn mit einer

Lehrstelle zugleich das Amt eines Vorsängers verbunden ist, zuvor eine Verständigung mit der israelitischen Oberkirchenbehörde, von welcher die Ernennung der Vorsänger ressortiert, einzutreten hat. Jedoch die Vornahme der Prüfung, der ersten und zweiten, kommt allein dem evangelischen Konsistorium zu. Es hängt dies damit zusammen, daß sämtliche israelitische Schulamtszöglinge ihre Berufsbildung in dem evangelischen Schullehrerseminar zu Eßlingen erhalten, woselbst eine israelitische Schule und ein zum Unterricht in der israelitischen Religionslehre und im Hebräischen befähigter Lehrer sich befindet.

Die nächste Aufsicht über den gesamten Unterricht, die Beobachtung des Lehrplans, Handhabung der Disciplin ꝛc. hat das Pfarramt zu führen. An der Aufsicht über die berufsmäßige Aufführung des Schullehrers und den Schulbesuch, an den periodischen Schulvisitationen und an der Beratung der ökonomischen Bedürfnisse nehmen neben dem geistlichen Ortsschulinspektor der weltliche Gemeindevorsteher und die gewählten Beisitzer des Vorsteheramts der israelitischen Kirchengemeinde und an dem Orte eines Rabbinatssitzes auch der Rabbiner Anteil. Der Religionsunterricht ist an dem Orte eines Rabbinatssitzes von dem Rabbiner, an Orten ohne Rabbinatssitz durch den Vorsänger der israelitischen Kirchengemeinde in regelmäßigen Wochenstunden zu erteilen. In letzteren Orten hat der Rabbiner von Zeit zu Zeit durch Anstellung einer Prüfung von dem Zustand des Religionsunterrichts nähere Kenntnis zu nehmen, und über seine Warnehmungen an die israelitische Oberkirchenbehörde zu berichten, sowie die letztere vom Zustande des israelitischen Religionsunterrichts am Rabbinatssitze durch ihren Abgeordneten zur Rabbinatsvisitation die erforderliche Kenntnis nimmt.

Blicken wir auf die dargelegte Organisation der Aufsichtsbehörden zurück, so erhellt, daß, wenn schon Elemente der Gemeinden und staatliche Behörden dabei mitwirken, doch die technische Leitung des Schulwesens auf der untersten, der mittleren und auf der Stufe der Centralbehörden den Geistlichen übertragen ist. Die Kirche übt jedoch als Mandatarin des Staats die Schulaufsicht durch ihre Organe aus. „Um der pädagogischen Kräfte willen, welche die Kirche, weil sie christliche Kirche ist, lebendig in sich trägt, hat sowol die Gemeinde als der Staat die Geistlichen damit betraut, auch in dieser beiden Namen die Schule zu leiten," sagt Dr. Palmer (Ev. Pädag. 1853. II. S. 57 ff.).

Allerdings aber erfordert eine einsichtsvolle und wirksame Schulleitung, besonders die Bezirksleitung, spezielle technische Kenntnisse im Schulwesen. Doch auch für Erwerbung dieser ist in Württemberg gesorgt. Schon die Schulordnung von 1810 enthält in dieser Richtung zweckmäßige Vorschriften. Nach der Verordnung des Konsistoriums vom Jahre 1866 aber sind die unständigen Geistlichen zu einem geregelten Studium der pädagogischen Wissenschaften, sowie der vaterländischen Schulgesetze verpflichtet und haben je im dritten Jahre der Oberschulbehörde einen Aufsatz pädagogischen Inhalts zu liefern, welcher durch den Bezirksschulinspektor zu begutachten und durch die Generalsuperintendenz an die Oberschulbehörde einzusenden ist. Es ist ihnen empfohlen, den Schulkonferenzen anzuwohnen, gute Schulen oder besonders tüchtige Lehrer, sowie Schullehrerseminarien oder Präparandenanstalten, wenn sie in ihrer Nähe sich befinden, von Zeit zu Zeit zu besuchen, und besonders dem Unterricht an der Schule ihres Berufsorts fleißig anzuwohnen, um sich teils mit Methode und Lehrgang aller einzelnen Fächer durch eigene Anschauung vertraut zu machen, teils auch an irgend einem Unterrichtsfach der Schule, wenigstens an dem Religionsunterricht, in planmäßiger Weise sich zu beteiligen, und in kürzer dauernden Verhinderungsfällen der Lehrer für den Schulunterricht einzutreten.

Nach einem Konsistorialerlaß vom Jahre 1867 haben die Kandidaten der Theologie bei der zweiten theologischen Dienstprüfung auch 2—3 Fragen aus der Erziehungs- und Unterrichtskunde in geschichtlicher und methodologischer Beziehung, sowie aus der vaterländischen Schulgesetzgebung schriftlich zu beantworten, und wenn diese Beant-

wortung ungenügend ausfällt, so wird die Ausfolge des theologischen Zeugnisses davon abhängig gemacht, daß der Kandidat in der Pädagogik eine widerholte Prüfung mit Erfolg bestanden habe. Auch den ständigen Geistlichen, zumal wenn sie die Schulaufsicht zu führen haben, wird zur Pflicht gemacht, der eigenen Weiterbildung in pädagogischer und didaktischer Beziehung sich zu befleißigen.

Württemberg besitzt daher eine Reihe von Orts- und Bezirksschulinspektoren, welche durch ihre theoretische Bildung und praktische Erfahrung im Schulwesen auf dasselbe, sowie auf die Fortbildung und allseitige Förderung der Lehrer in ihrem Berufe den heilsamsten Einfluß ausüben. Dabei ist noch zu bemerken, daß das Schulregiment die speziell technischen Kenntnisse der Lehrer, worin diese den Geistlichen überlegen sein mögen, auf thunlichste Weise zu verwerten sucht. Denn allgemeine Verfügungen, welche die innere, namentlich die methodologische Seite des Schulwesens (wie Schönschreiben, Realienunterricht, Normallehrplan), oder auch die Einführung oder Umänderung von Schulbüchern betreffen, werden stets nur erlassen, nachdem zuvor technische, aus Schullehrern und Geistlichen, die im Schulwesen Erfahrung haben, zusammengesetzte Kommissionen sich gutächtlich darüber geäußert haben.

Hiernach sind die Verhältnisse in Württemberg so geordnet, daß die Lehrer von der Teilnahme an der Schulaufsicht und Schulleitung keineswegs ausgeschlossen, auch ihre persönlichen Interessen selbst zu vertreten wol in der Lage sind. In der obersten Schulbehörde sind Schulmänner mitthätig; bei den Prüfungen der Volksschulamtskandidaten, wie bei den Hauptvisitationen in den einzelnen Schulen wirken Seminarlehrer, beziehungsweise Volksschullehrer mit; an der Ortsschulbehörde, welcher die Lokalaufsicht übertragen ist, nehmen Schullehrer mit vollem Stimmrecht teil. Die Notwendigkeit einer solchen Lokalaufsicht aber folgt schon aus dem Princip des Schulzwangs. Müssen die Eltern ihre Kinder in die Schule schicken, so haben sie auch Anspruch auf stärkere Garantieen dafür, daß der Unterricht richtig betrieben und die sittliche Ordnung in der Schule gehandhabt werde, als wenn die Beschulung der Kinder in ihre freie Wahl gestellt wäre.

III. Innere Ordnung der Schule. Hierfür ist maßgebend der am 21. Mai 1870 durch das königl. Ministerium des Kirchen- und Schulwesens veröffentlichte Normallehrplan für die einklassige Volksschule, d. h. für eine solche Schule, in welcher die nach dem Gesetz zulässige Schülerzahl aller Altersklassen von einem Lehrer unterrichtet wird. Derselbe ist das Werk einer aus Schullehrern und Geistlichen beider Konfessionen, sowie einem israelitischen Schullehrer zusammengesetzten Kommission, welche auf der Grundlage eines von dem verewigten Seminarrektor Stockmayer verfaßten Entwurfs den schwierigen Gegenstand in widerholten Sitzungen durchberaten und in den unter dem Vorsitze des Kultusministers v. Golther und der Mitwirkung der Referenten der beiden Centralschulbehörden, sowie des Direktors des katholischen Kirchenrats stattgehabten Schlußsitzungen zu Ende gebracht hat. In denselben ist auch der Religionsunterricht, wie er nach den Bestimmungen der betreffenden kirchlichen Behörden zu erteilen ist, aufgenommen. Dieser Normallehrplan bestimmt Stoff, Ziel und Behandlung des Unterrichts, sowie das den einzelnen Fächern zu widmende Zeitmaß. Er ist zwar zunächst nur für die einklassige Volksschule bestimmt. Es ist jedoch in der seine Einführung begleitenden Ministerialverfügung ausgesprochen, daß die in demselben enthaltenen Grundsätze, welche den Unterrichtsstoff im allgemeinen und dessen Behandlung, sowie die Proportionen des Zeitquantums betreffen, das den einzelnen Fächern im Verhältnis zu einander zuzuteilen ist, gleichfalls für mehrklassige Schulen maßgebend seien. Nur solle, je mehr Klassen eine Volksschule umfasse, um so höher das Ziel des Unterrichts in derselben durch Erweiterung des Stoffs gesetzt, und dabei ein entsprechend größerer Teil der Schulzeit zu dem unmittelbaren Unterricht der Schüler verwendet werden.

Was die Klasseneinteilung betrifft, so hängt diese mit der Zahl der

Schulstunden, welche zu erteilen sind, und mit der Zahl der Schüler, welche ein Lehrer unterrichten darf, zusammen. Unter die Zahl von 26 Wochenstunden darf in keiner Schule herabgegangen werden. Die Lehrer aber sind zu 30 Wochenstunden verpflichtet, wenn die Ortsschulbehörden so viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen wollen. Diese weiteren Stunden sollen, je nach dem örtlichen Bedürfnisse, insbesondere zur Nachhilfe für schwächere Kinder, zur Förderung des Unterrichts in Realien, im Zeichnen u. s. w. verwendet, sie können aber auch zum Abteilungsunterricht benützt werden. Diese 26, bezw. 30 Stunden, erhalten jedoch im Sommer die Schüler auf dem Lande, sowie in kleineren vorherrschend Landbau treibenden Städten nicht gleichzeitig, sondern in 2 Abteilungen à 2—3 Stunden, wovon die frühesten der Feldgeschäfte wegen der älteren Abteilung zukommen. Die Zahl aber der auf einen Lehrer fallenden Schüler beträgt 90. Sind es 90—120 und wird kein zweiter Lehrer angestellt, so hat der einzige Lehrer sämtliche Schüler wenigstens in 32 Wochenstunden in Abteilungen zu unterrichten und für jede weitere Unterrichtsstunde, welche er über die ihm obliegenden 30 Stunden zu erteilen hat, eine besondere Belohnung anzusprechen. Dieselbe beträgt für die Stunde dem Jahre nach mindestens 36 Mark auf dem Lande, 54 Mark in Städten und 72 Mark in Gemeinden erster Klasse. Ebenso verhält es sich in einer Schule mit zwei und mehr Lehrstellen, wenn die auf einen Lehrer kommende Schülerzahl auf 91—130 steigt.

Der Normallehrplan (eine neue Auflage desselben erschien 1878 in Stuttgart bei Karl Grüninger) beschäftigt sich nun nur mit der einklassigen Volksschule, die sich in 4 Abteilungen: I. die Schüler des ersten Schuljahres von 6—7, bezw. 7—8 Jahren (wegen des in verschiedenem Alter erfolgenden Schuleintritts), II. die Schüler des zweiten und dritten Schuljahres von 7—9, bezw. 8—10 Jahren, III. die Schüler des vierten und fünften Schuljahres von 9—11, bezw. 10—12 Jahren, IV. die übrigen Schüler von 11, bezw. 12—14 Jahren gliedert. In dieser Schule müssen die 30 Unterrichtsstunden, zu welchen der Lehrer gesetzlich verpflichtet ist, überall voll erteilt werden, wo die örtlichen Verhältnisse es nicht verbieten. Dies findet auch wirklich in der überwiegenden Mehrzahl der Schulen statt. Einzurechnen in diese Stundenzahl ist der vom Geistlichen in der Schule zu erteilende Religionsunterricht; auch dürfen die in die Schulzeit fallenden Werktagsgottesdienste mit eingerechnet werden. Der Unterricht im Sommer kann in Abteilungen gegeben werden. Auch wird empfohlen, den Winter über nur teilweise einen gleichzeitigen Schulbesuch sämtlicher Kinder stattfinden zu lassen in der Art, daß eine oder zwei Abteilungen später eintreten und die anderen früher entlassen werden. Wo nur 26 Unterrichtsstunden stattfinden, sollen die Werktagsgottesdienste und kirchlichen Kasualien, wo es immer sein kann, nicht in der Schulzeit stattfinden, jedenfalls aber in dieselbe nicht eingerechnet werden. Nach Umständen darf der Lehrer, während er selbst Unterricht erteilt, einzelne Schüler bei einer anderen Abteilung als „Gehilfen“ verwenden. Auch sind zu Gewinnung von Zeit für den unmittelbaren Unterricht, wo es angeht, mehrere Abteilungen zusammenzunehmen.

Für die Bildung von Klassen bei mehrklassigen Schulen bestehen für jetzt keine feste Normen. Die Sache hat sich aber in der Praxis einfach so gestaltet, daß bei zwei Lehrern die Schüler vom 6., bezw. 7., bis 10 oder 11. Jahr dem einen, die übrigen dem andern Lehrer, bei drei Lehrern die 2 jüngsten Altersklassen dem einen, die übrigen den 2 anderen Lehrern je nach Alter und Kenntnissen zugewiesen werden, doch so, daß auch die schwächsten noch in die Oberklasse gelangen. Bei 4 Lehrern steigen entweder die Klassen je mit 2 Jahrgängen aufwärts, oder wenn, was hier häufig der Fall ist, die Geschlechter teilweise getrennt werden, unterrichten zwei Lehrer die gemischten Geschlechter der jüngsten und der mittleren Altersklassen, worauf ein Lehrer die Knaben vom 10. oder 11. bis zum 14. Jahre, ein zweiter die Mädchen vom gleichen Alter übernimmt. Bei fünf- und mehrklassigen Schulen, wo auch

Trennung der Geschlechter stattfindet, wird teilweise durch Parallelklassen, die mehrere Jahrgänge umfassen, geholfen, was zweckmäßiger ist, als die Kinder jedes Jahr einem neuen Lehrer zu übergeben.

Zu dem oben erwähnten Abteilungsunterricht, wo der Lehrer seine eigene über 90 Kinder zählende Schule in 32 Stunden zu unterrichten hat, ist noch als sog. kombinierter Klassenunterricht die in einzelnen Volksschulen bestehende Einrichtung zu rechnen, wonach 2 Lehrer 3 je 60 Schüler zählende Klassen, jeder in 36 Wochenstunden, in der Art zu unterrichten haben, daß jeder seiner eigenen Klasse 24 Stunden, zugleich aber der dritten je 12 Stunden zukommen läßt, wodurch auch diese 24 Stunden erhält — ein sinnreiches Auskunftsmittel, zunächst um der Gemeinde die Errichtung weiterer Schullehrerstellen zu ersparen, sodann ein Mittel zu einer erklecklichen ökonomischen Verbesserung der betreffenden Lehrer, aber doch nur ein Notbehelf mit manchen Mängeln.

Gegenstände des Unterrichts. Das Volksschulgesetz von 1836 hat als wesentliche Unterrichtsgegenstände — Religions- und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, deutsche Sprache, Rechnen und Singen bezeichnet. Seitdem haben sich auch die Realien und (seit 1877) das Turnen, jedoch nur für die Knaben, obligatorisch, der Handarbeitsunterricht für die Mädchen da, wo die Ortsschulbehörden es wünschen, gleichfalls obligatorisch, sowie das Zeichnen als fakultativ in den Volksschulen eingebürgert. Das Zeitmaß, das auf die einzelnen Fächer zu verwenden ist, hat der Normallehrplan näher bestimmt. Bei einer Schulzeit von 26 Wochenstunden soll nämlich für Religionsunterricht mit Einschluß des Memorierens 1/3 zur Verwendung kommen, d. h. 8½ Stunden, die sich aber auf die 4 Abteilungen der einklassigen Schule so verteilen, daß z. B. der 3. und 4. Abteilung (den beiden ältesten) zusammen nur 4½ Stunden zukommen. Der Rest, sowie die über die Zahl 26 hinaus verfügbaren Stunden werden den übrigen Fächern in der Art zugewiesen, daß die der Sprache 3/7, Rechnen und Raumlehre 2/7 und Realien nebst Singen ebenfalls 2/7 erhalten. Diese Proportion gilt auch für mehrklassige Schulen. Betrachten wir nun die einzelnen Fächer näher.

Der Religionsunterricht wird von dem Ortsgeistlichen unter angemessener Teilnahme der Schullehrer erteilt, welche Teilnahme jedoch evangelischerseits in größerem Maße stattfindet, als katholischerseits. Der durch den evangelischen Geistlichen zweimal in der Woche der Oberklasse zu erteilende Religionsunterricht ist durch Konsistorialerlaß vom 5. Juli 1870 dahin normiert worden, daß er im Unterschiede von dem Unterricht in der zusammenhängenden biblisch-kirchlichen Glaubens- und Sittenlehre, wie solcher der kirchlichen Katechisation und dem Konfirmandenunterricht zukommt, wesentlich Bibelkunde sein soll nach einem vorgeschriebenen Plan für das statarische Bibellesen, anknüpfend an die dem Lehrer zukommende Grundlegung durch biblische Geschichte, Memorieren biblischer Sprüche und kursorisches Bibellesen. Für das letztere ist gleichfalls ein Leseplan vorgeschrieben. Es schließt sich der Hauptsache nach an die biblische Geschichte an, welche der Lehrer durch alle Abteilungen hindurch nach der vorgeschriebenen Auswahl und in Verbindung mit der Geographie des heiligen Landes den Schülern einzuprägen hat. Hiernach ist der Hauptzweck des Religionsunterrichts in der Schule nicht ein dogmatischer Konfessionalismus, sondern die Erzeugung eines biblischen Christentums und praktische Anleitung zur eigenen Bibellektüre. Die gewöhnlichsten Lehrmittel sind: zweimal 52 biblische Geschichten vom Calwer Verlagsverein, und Freihofer, biblische Geschichte, zunächst für mittlere Klassen. Außer dem Bibellesen hat der Lehrer auch die sonntäglichen Perikopen als Vorbereitung für die Predigt mit den Schülern zu lesen. Den Memorierstoff, welchen die Schüler sich anzueignen haben, nachdem er vom Lehrer wenigstens seinem Wortsinne nach erklärt worden, bilden für die 7—8 Schuljahre 347 biblische Sprüche und 35 Lieder des Gesangbuchs, zu welchen von den

fähigeren Schülern, wenn sie die 35 gut inne haben, noch 10 weitere hinzugelernt werden können; ferner der lutherische Katechismus nach der Ordnung von Brenz und das Konfirmationsbüchlein — ein Glaubensbekenntnis, bei der Konfirmation zu sprechen, in 74 Fragen und Antworten. Da auch den Latein- und Realschülern im wesentlichen der gleiche Memorierstoff vorgeschrieben ist, so besitzt die ganze evangelische Jugend einen gemeinsamen religiösen Gedächtnisschatz. Wird dieser Stoff auf die einzelnen Schuljahre zweckmäßig, wie es schon längst und neuestens durch den Normallehrplan angeordnet worden, verteilt, so entsteht erfahrungsmäßig durchaus keine Überbürdung des Gedächtnisses. Dem Sturmlaufen des modernen Zeitgeistes aber gegen den religiösen Memorierstoff überhaupt darf füglich das Wort des großen Apostels der Humanität, Herder, entgegengehalten werden: „Bibelsprüche und Liederverse sind und müssen sein der wahre Katechismus des Volks."

Außer dem Religionsunterricht in der Schule haben die älteren Volksschüler teils ihre eigenen Gottesdienste in der Kirche (Kinderlehre, bei den Katholiken Schulmesse), teils haben sie beim Gemeindegottesdienst (Betstunde, Predigt, Sonntagschristenlehre) anwesend zu sein und durch ihren Gesang oder auch Chorgesang mitzuwirken. Auf dem Lande beteiligen sie sich auch an Kasualgottesdiensten (Leichen, Hochzeiten), doch soll dafür gesorgt werden, daß durch diese nicht zu viel Schulzeit verloren geht.

Katholischerseits sollen den Kindern des 1. bis 3. Schuljahres die Hauptbegriffe und Wahrheiten der christlichen Religion und die Hauptbegebenheiten der Heilsgeschichte als ein in sich zusammenhängendes Ganzes zur Erkenntnis gebracht und ihr Herz dafür gewonnen werden. Dabei sind sie in die einfachen Übungen der Religion einzuleiten. Stoff zum Memorieren sind: Gebete, einige Katechismusrubriken und Denksprüche, für jeden wichtigen Lehrpunkt wenigstens einer. Auf diesen Unterricht hat der Katechet wöchentlich 2 Stunden zu verwenden. Dabei hat der Lehrer zur Einübung des Memorierstoffs und Einprägung einzelner biblischer Geschichtsstücke in wöchentlich 2 halben Stunden mitzuwirken. Bei den Kindern des 4. bis 7. Schuljahres sind die Kenntnisse sowol in der biblischen Geschichte als in den Wahrheiten des ewigen Heils zu erweitern und tiefer zu begründen; dieselben sind in christkatholisches Leben, Gottesdienst und Sakramentsgebrauch tiefer einzuführen, sodaß sie als zur Volljährigkeit gelangte Glieder der Kirche aus der Schule austreten können. Stoff: Biblische Geschichte nach dem Handbuch von Schuster oder Chr. Schmid. Der Diöcesankatechismus von Schuster. Die Feste mit den damit verbundenen Ceremonieen.

Stoff zum Memorieren: Die Katechismussätze, Gebete, Lieder aus dem Gesangbuche. In jedem Jahre sind nach kurzer Belehrung über den Begriff der heiligen Messe die Ceremonieen derselben genau zu erklären und eine Anweisung zu geben, sie ehrerbietig und nutzbar anzuhören. Einläßlicher Unterricht über das heilige Sakrament der Buße, Vorbereitung auf Beichte und Kommunion. Auf diesen Unterricht hat der Katechet wöchentlich 3 Stunden zu verwenden und sich dabei vom Lehrer in 3 halben Stunden unterstützen zu lassen.

Der israelitische Religionsunterricht erstreckt sich auf hebräische Sprache (6 Stunden wöchentlich), biblische Geschichte mit Bibellesen, Memorieren, systematischen Unterricht in der mosaischen Glaubens- und Sittenlehre. Die Bibel — als solche dient die Schulbibel von Jakob Auerbach — wird je in 2 Jahren durchgelesen, erklärt und besprochen. Damit wird verbunden die Geographie des heiligen Landes und seiner Nachbarländer. Den Stoff des Memorierens bilden das Spruch- und Konfirmandenbuch, das Lesebuch und die Liedersammlung in Maiers Gebetbuch. Der systematische Unterricht in der mosaischen Glaubens- und Sittenlehre wird in Orten, an denen der Rabbinatssitz ist, in 2 wöchentlichen Stunden vom Rabbiner (und zwar außer der Schulzeit), in anderen vom Lehrervorsänger erteilt. Auch giebt an Rabbinatssitzen der Rabbiner eine Stunde wöchentlich Bibellesen und Bibelkunde in Verbindung mit der Übersetzung und Erklärung der hebräischen Psalmen des Gebetbuchs.

Deutsche Sprache. Zweck und Ziel in den Sprachfächern sind: 1) Erwerbung der Fertigkeiten des Lesens und Schreibens; 2) Verständnis des Gehörten und Gelesenen; 3) Fähigkeit, das Verstandene in Wort und Schrift sprachrichtig widerzugeben; 4) Bekanntschaft mit den zum Verstehen und Widergeben nötigen elementaren Sprachregeln. In den unteren Abteilungen wird der Sprachunterricht mit dem Lese-, Schreib- und Anschauungsunterricht verbunden; in den oberen werden die elementaren Sprachregeln hauptsächlich im Anschluß an das Lesebuch behandelt.

Lesen. Dieses tritt in der I. Abteilung als Schreibleseunterricht auf. Die Kinder sollen befähigt werden, die Zeichen sämtlicher Sprachlaute zu erkennen und zu unterscheiden, in Schreibschrift darzustellen und zu verbinden und die Druckschrift zu lesen. Sie sollen am Schlusse des ersten Schuljahres soweit gebracht sein, daß sie Wörter in deutscher Kurrentschrift (auch mit großen Anfangsbuchstaben) schreiben und leichte Sätze in Schreib- und Druckschrift lesen und letztere in Schreibschrift umsetzen können. Vorübungen für Auge und Hand, Mund und Ohr. Der Unterricht folgt dem Gang der Fibel. In der II. Abteilung tritt das Lesen als besonderes Unterrichtsfach auf, wobei die Schüler neben fortgesetzter Pflege des lautrichtigen Lesens auch allmählich zum sinnrichtigen Lesen anzuleiten sind. Bis zu Ende des dritten Schuljahres sollen es die Schüler dahin bringen, daß sie nicht zu schwierige Sätze und Wörter in deutscher und lateinischer Schrift lautrichtig, sicher und mit einiger Fertigkeit lesen und dabei die Satzzeichen beachten. Zugleich sollen sie den Hauptinhalt von Beschreibungen und Erzählungen auf entsprechende Fragen des Lehrers in geordneten Sätzen anzugeben vermögen. Den Stoff bietet neben dem Memorierstoff und einzelnen Erzählungen der biblischen Geschichte, evangelischerseits das Lesebuch für die Mittelstufe, katholischer- und israelitischerseits die entsprechenden Lesebücher.

Bei der III. und IV. Abteilung ist Zweck und Ziel Fertigkeit nicht nur im laut-, sondern auch im sinnrichtigen Lesen ganzer Sätze bei den Schülern der III. Abteilung, bei denen der IV. ganzer Abschnitte und kleinerer Lesestücke im Zusammenhang, mit richtiger Betonung auch solcher, die ihnen nicht zuvor vom Lehrer vorgelesen worden sind. Stoff: Lesebuch, Bibel (evangelisch), biblische Geschichte (katholisch), auch Gesangbuch.

Hier möge über die evangelischerseits eingeführten Schulbücher für den Leseunterricht einiges bemerkt werden. Im Jahre 1836 wurde die von August Zoller im Auftrag der Oberschulbehörde bearbeitete „Fibel" oder „erster Unterricht im Lesen, Schreiben, Denken, Sprechen für die Schüler des Königreichs Württemberg" nebst einer dazu gehörigen Wandfibel eingeführt. Dieselbe erfuhr 1843 eine durchgreifende Verbesserung und konsequente Durchführung des Schreibleseunterrichts. 1854 wurde durch eine Kommission eine neue Fibel ausgearbeitet. Der erste Teil enthielt die Elemente des Schreib- und Leseunterrichts für das erste Schuljahr, der zweite Teil eine Auswahl von Stücken zur Übung im Lesen, sowie zur Mitteilung einfacher Kenntnisse aus der Weltkunde für das zweite bis vierte Schuljahr. 1868 hat jeder Teil durch einen Anhang erweiterten Lehrstoff erhalten. 1879 wurde durch eine Kommission von Fachmännern der zweite Teil unter Verteilung des Lesestoffs in zwei Jahrgänge und Ordnung desselben nach den Zeiten des Schuljahres, sowie nach dem Fortschritt vom Leichteren zum Schweren umgearbeitet in ein „Lesebuch für die evangelischen Volksschulen Württembergs, I. Teil für die Mittelstufe". An Stelle des bisherigen ersten Fibelteils erschien eine von einer Kommission von Schulmännern ganz neu bearbeitete „Fibel für die evangelischen Volksschulen Württembergs", welche in erster Linie einem verbesserten Schreibleseunterricht dienen soll, aber auch für getrennten Lese- und Schreibunterricht benutzt werden kann von Lehrern, welche für den sogenannten Leseschreibunterricht eingenommen und vom Bezirksschulinspektor dazu ermächtigt sind.

Für die Oberstufe dient seit 1851 ein zunächst auf dem Wege der Empfehlung eingeführtes, von einer Kommission bearbeitetes großes Lesebuch. Es enthält

eine Reihe von Stücken: 1) aus der Naturkunde, 2) aus der Völker- und Weltkunde, 3) aus Geschichte und Menschenleben, teilweise in gebundener Rede und meistens von bewährten Schriftstellern. Anfangs hat die Einführung dieses weltlichen Wissensstoffes in der Volksschule religiöse Bedenken im Volke und bei Geistlichen erweckt, welche fürchteten, es möchte dadurch die Bibel verdrängt werden. Die Oberschulbehörde erklärte aber die Bibel als das bleibende Hauptbuch in den evangelischen Volksschulen Württembergs und übte Nachsicht, bis das treffliche Lesebuch sich von selbst weiter Eingang verschafft hatte. Dann, 10 Jahre später, wurde seine Einführung in *sämtlichen Schulen* förmlich angeordnet. 1878 wurde es durch eine Kommission neu durchgesehen, von überflüssigem Stoff befreit und mit anderem erwünschtem Stoff ergänzt, ohne Veränderung seiner Grundform und seines Grundbestandes. 1884 wurde eine neue, im einzelnen verbesserte Ausgabe mit der neuen Rechtschreibung besorgt und, wie die Fibel und das Lesebuch für die Mittelstufe von der deutschen Verlagsanstalt würdig ausgestattet.

Übungen im mündlichen Gedankenausdruck und freien Vortrag sollen während der ganzen Schulzeit in allen Unterrichtsfächern auftreten. Sie werden gepflegt durch Gewöhnung der Kinder, in vollständigen Sätzen zu antworten, durch Widergabe leichterer Stücke aus der Fibel und Lesebuch nach entwickelter Disposition derselben, durch Erzählen von abgerundeten biblischen Geschichten u. s. w.

Das *Rechtschreiben* in seinem Stufengange und mit den dazu gehörigen Übungen, welche hier nicht speziell aufgeführt werden können, ist durch alle 4 Abteilungen hindurch genau normiert. Beim Schluß des Unterrichts sollen die Schüler so weit gefördert sein, daß sie die Sätze mit der vorgeschriebenen Silbentrennung und versehen mit den Satzzeichen widergeben und auch die unentbehrlichsten Fremdwörter zu schreiben vermögen. Die neuen Vorschriften für die deutsche Rechtschreibung in den württembergischen Schulen, durch Erlaß des königl. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 8. Dezember 1883 festgesetzt, sind in thunlicher Übereinstimmung mit den jetzt in allen Schulen Deutschlands geltenden in einer den Anforderungen der fortgeschrittenen Wissenschaft entsprechenden und auch den Schülern verständlichen Form bearbeitet worden durch Oberstudienrat Prof. Dr. Kraz in Stuttgart. Nach vorgängiger gründlicher Beratung in einer aus Mitgliedern der drei Oberschulbehörden zusammengesetzten Kommission wurden sie schließlich amtlich festgestellt und sind nun gedruckt in der für jeden Volksschullehrer auf Kosten der Schulfonds angeschafften Schrift: „*Regeln und Wörterverzeichnis für die deutche Rechtschreibung zum Gebrauch in den Württembergischen Schulen, am 8. Dezember 1883 amtlich festgestellt.*" Verlag der Metzlerschen Buchhandlung, Stuttgart 1884.

Der *Aufsatz* — dieses Kreuz der Schule, aber auch der Gradmesser der geistigen und sprachlichen Durchbildung der Schüler (vgl. Aufsätze in der Volksschule Bd. I. S. 316 ff.) soll schon in den unteren Abteilungen vorbereitet werden teils durch Sprechen und Antworten in ganzen Sätzen, teils durch mündliches und auch schriftliches (zur Selbstbeschäftigung) Widergeben kurzer Erzählungen und Beschreibungen — sodann bei den oberen Abteilungen im Anschluß an den gesamten Sprach- und Realunterricht, sowie an die biblische Geschichte durch Beschreibungen von Tieren und Pflanzen mit einer entsprechenden Disposition, Widergeben kurzer Erzählungen, Verwandlung der Form bei einem gegebenen Inhalt, Übertragung der Form eines behandelten Gegenstandes in einen anderen ähnlichen, endlich Muster von Briefen und einfachen Geschäftsaufsätzen aus dem bürgerlichen Leben. Das Ziel ist, daß die Schüler das, was sie gelernt haben, in guter Gedankenordnung und sprachrichtig niederschreiben können. Dieses Fach hat bei dem schwäbischen Volksstamm wegen seiner bei tiefergehendem Nachdenken doch natürlichen Schwerfälligkeit und Ungelenkigkeit im Ausdruck und wegen der Differenz des Mundartlichen und Schriftsprachlichen

mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen, und nur bessere Schulen leisten hierin Befriedigendes.

Das Nötigste aus der Sprachlehre, von welcher alles auszuschließen ist, was nicht unmittelbar dem praktischen Verständnis und Gebrauch der deutschen Sprache dient, soll den Lese- und Schreibunterricht (Recht- und Aufsatzschreiben) unterstützen und erleichtern, das Sprachgefühl der Schüler bilden und diese mit den wichtigsten elementaren Sprachregeln bekannt machen. Unterscheidung der Sprachlaute, der Silben, die Wortarten und ihre Flexion, Wortbildung, Wortfamilien, der einfache Satz und seine Bestandteile, der zusammengezogene, der zusammengesetzte, Haupt- und Nebensätze (ohne Unterscheidung der letzteren) — alles an der Hand geeigneter Lesestücke. Die bei dem Unterricht in der Sprachlehre zu gebrauchenden und bei den Schulprüfungen zu fordernden Ausdrücke sind durch eine Verfügung des königl. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 4. Juni 1874 festgestellt und in Beilage IX zum Normalschulplan näher angegeben.

Der Schönschreibunterricht, wie er von den elementaren Anfängen aus fortschreitend auf 4 Stufen nach dem Muster eines Normalalphabets erteilt werden soll, ist nach den Anträgen einer zu diesem Zweck niedergesetzten Kommission von Volksschullehrern und Schreiblehrern durch Verfügung des königl. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 17. August 1866 normiert worden. Dieselbe leidet jedoch keinen Auszug.

Beim Rechnen ist folgender Stufengang einzuhalten: I. Abteilung. Innerhalb des Zahlenraumes von 1—10 sind alle Grundoperationen durchzumachen, jedoch von Multiplikation und Division nur leichtere Fälle, zuerst mit Anschauungsmitteln, nachher in reinen Zahlen. II. Abteilung. Zahlenraum für die Übungen beim Kopfrechnen 1—100. Beim Numerieren und schriftlichen Rechnen bis zu vierstelligen Zahlen. Addieren und Subtrahieren im Kopf mit ein- und zweistelligen Zahlen, Multiplizieren und Dividieren zweistelliger Zahlen durch einzifferige. Schriftlich geht das Rechnen bis zu 4 Stellen mit einzifferigem Multiplikator und Divisor. Zerlegen der Zahlen. Übung des Einmaleins und des Einsineins (1 : 1 = 1). Anwendung bei der Verwandlung von Münzen, Maß und Gewicht. Empfohlen wird, den Schülern gedruckte Aufgabensammlungen in die Hand zu geben. III. Abteilung. Numerieren bis zu 7 Stellen. Multiplizieren und Dividieren mit nicht mehr als dreistelligem Multiplikator und Divisor. Rechnen mit ungleich benannten Zahlen, wobei das metrische System in Anwendung kommt. Gemeine Brüche. Begriff und Entstehung der Brüche, Lesen und Schreiben derselben, Verwandlung ganzer und gemischter Zahlen in Brüche, Zusammenzählen und Abziehen gleichnamiger Brüche, Multiplikation und Division von Brüchen mit ganzen Zahlen; Wertveränderung der Brüche durch Multiplikation oder Division des Zählers oder Nenners; Erweitern und Vereinfachen. Verwandlung benannter Zahlen in Brüche der nächst höheren Sorte und umgekehrt. Gleichnamigmachung der Brüche. Dezimalbrüche. Entstehung, Lesen und Schreiben derselben. Multiplikation und Division durch Versetzung des Komma; Lesen von benannten Zahlen des metrischen Systems mit anderen metrischen Benennungen. IV. Abteilung. Fortsetzung der Lehre von den Dezimalbrüchen, Zusammenzählen und Abziehen mit Anwendung auf das metrische System; Verwandlung endlicher Dezimalbrüche in gemeine Brüche, Verwandlung gemeiner Brüche in Dezimalbrüche, Multiplikation und Division der Dezimalbrüche, Reduktion und Resolvieren der metrischen Maße, Schlußrechnung — als Zweisatz, Dreisatz (mit Anwendung auf einfache praktische Fälle, wie Gewinn- und Verlust-, Gesellschafts-, Verbrauchs-, Arbeitsrechnung u. dgl.), Vielsatz (nur in Anwendung auf die Zinsrechnung mit Beschränkung auf die Frage nach dem Zins). — Das Kopfrechnen soll mit dem schriftlichen Rechnen in zweckmäßiger Weise verbunden werden. Bei den Übungen darin müssen die Ver-

hältnisse, die der tägliche Verkehr bietet, also Berechnung von Preisen, Münzverwandlungen u. s. w. ins Auge gefaßt werden.

Aus der Raumlehre kommt in der einklassigen Volksschule die Vorführung des Dreiecks und Vierecks vor in Verbindung mit dem Rechnen.

Realien. Zwar zählt das Schulgesetz von 1836 dieselben nicht unter den wesentlichen Unterrichtsgegenständen auf. Nachdem jedoch schon die General-Schulverordnung von 1810 angeordnet hatte, daß einzelne allgemein wichtige Kenntnisse aus der Naturlehre, Erdbeschreibung, Naturgeschichte und Geschichte teils beim Lesen, teils bei den Diktier- und Sprachübungen beizubringen seien, auch die katholische Schulordnung von 1808 die Verflechtung derselben in die Lehrstunden, soweit es für die Landschulen zweckmäßig ist, befohlen hatte, haben dieselben immer mehr Eingang in den Volksschulen gefunden, und durch eine Ministerial-Verfügung vom 18. Juni 1864 ist angeordnet worden, daß der Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre in jeder Volksschule zu erteilen und darauf Winters wöchentlich zwei Stunden, Sommers 1½ Stunden zu verwenden seien. Zugleich sind mehrere Lehr- und Anschauungsmittel, z. B. ein einfacher physikalischer Apparat zum Vorzeigen von elektrischen, elektromagnetischen, hydrostatischen und Lichterscheinungen, sowie die Bopp'schen Wandtafeln zur Anschaffung aus dem Schulfonds teils befohlen, teils empfohlen worden. Auch ist Einleitung getroffen worden, daß in einzelnen Bezirken die Lehrer durch besondere Lehrkurse mit den physikalischen Gesetzen und mit der Behandlung des Apparats näher bekannt gemacht wurden. Doch erhellt aus den Visitationsberichten, daß das Fach der Naturlehre, welche es nicht bloß mit Erscheinungen, sondern mit den zu Grund liegenden Gesetzen zu thun hat, in der Volksschule mit den größten Schwierigkeiten zu kämpfen hat und bis jetzt am wenigsten darin geleistet worden ist, wie denn auch von dem oben genannten, auf Befehl des Ministeriums mit großen Kosten aus den Schulfonds angeschafften physikalischen Apparat in manchen Schulen gar kein Gebrauch gemacht wird.

Nach dem Normallehrplan ist der realistische Unterricht vorzubereiten durch den Anschauungsunterricht bei der I. und II. Abteilung, wobei Sach- und Sprachunterricht vereinigt sind. Es werden schon einzelne naturgeschichtliche Gegenstände mit Hervorhebung der unterscheidenden Merkmale und Eigentümlichkeiten vorgeführt. Der eigentliche realistische Unterricht nimmt aber erst mit dem 4. Schuljahr seinen Anfang. Der Stoff wird im Anschluß an das Lesebuch so ausgewählt, daß den Schülern die heimatlichen Gegenstände und Verhältnisse unter Erweiterung des Blicks auf Allgemeineres vorgeführt werden. Die einzelnen Fächer treten nicht gleichzeitig auf, sondern werden je auf 2 Jahre in folgender Ordnung verteilt: im 1. Jahr Geographie ¾ und Naturlehre ¼ Jahr, im 2. Jahre Sommers Bilder aus der Naturgeschichte, im Winter Geschichtliches.

Der Unterricht in der Geographie geht nach einer Belehrung über die Himmelsgegenden aus von dem Straßennetze des Wohnorts und seiner Geschichte, der Gemeindemarkung bis zum Oberamtsbezirk und seiner Beschreibung. Sodann Württemberg nach seinen vier natürlichen Teilen, Haupt- und bedeutenden Nebenflüssen, Eisenbahnen, Kreiseinteilung, Oberamtsstädten. Hierauf Deutschland: Größe, Grenzen, große Flüsse, Hauptgebirgszüge, politische Haupteinteilung, wichtigste Städte. Die wichtigsten Länder von Europa und deren Hauptstädte. Von den übrigen Erdteilen werden nur Lage, Größe und die hervorragenden Eigentümlichkeiten, eingehender jedoch die Vereinigten Staaten von Nordamerika behandelt. Gesamtbild von der Erdoberfläche. Alles mit Karten. Zum Schluß Erklärung einiger Hauptsätze in dem Abschnitt des Lesebuchs über das Weltgebäude.

Den Stoff für die Naturlehre bilden: die Luft, das Wasser, Dünste, Nebel u. s. w. Die Wärme, die Winde, das Wetterglas, Holz und Kohle, der Herd und das Feuer, der Hebel. Belehrungen über den Luft- und Wasserdruck, die Wärme, den Kompaß mittelst des Apparats.

In der Naturgeschichte sind zu behandeln die im Lesebuch beschriebenen Mineralien, Pflanzen und von den Tieren einige Klassen-Repräsentanten; auch sind einige der interessantesten Tiere aus fremden Ländern zu erwähnen. Am Schluß: übersichtliche, natürliche Einteilung der Mineralien, Tiere und Pflanzen unter Beschränkung auf die beschriebenen Exemplare.

In der Geschichte sind zu behandeln die bezeichneten Nummern der betreffenden Lesebücher teils aus der württembergischen Geschichte, unter Benützung der betreffenden Gedichte, teils aus der allgemeinen Geschichte. Die hauptsächlichsten Jahreszahlen sind einzuprägen.

Durch den Unterricht im Singen sollen die Schüler soweit gebracht werden, daß sie fähig sind, sich an dem gottesdienstlichen Gemeindegesang zu beteiligen, bezw. denselben zu fördern. Zugleich sollen sie eine Anzahl von passenden weltlichen Liedern mit aus der Schule nehmen. Einzuüben ist die diatonische Leiter und der Accord 1, 3, 5, 8 auf- und absteigend. In den drei ersten Schuljahren geschieht das Singen vorherrschend nach dem Gehör und ist einstimmig. Choräle und Kinderlieder. In den folgenden Jahren Übungen in der Tonleiter, den Intervallen und im Takt, vornehmlich in Verbindung mit der Einübung von Melodieen. Am Schlusse der Schulzeit sollen neben 15 Arien und Volksliedern evangelischerseits 60 Choralmelodieen, katholischerseits etwa 36 Melodieen, Sonn- und Festtagslieder, Vesperpsalmen, Hymnen, Antiphonen und Kasuallieder, israelitischerseits 25 religiöse Lieder eingeübt sein. Gewünscht wird, daß von älteren Schülern nicht bloß nach dem Gehör, sondern auch unter Beihilfe von Ton- und Taktzeichen (Noten oder Ziffern) gesungen werde. Einzelgesang zu pflegen. Die Melodie ist von sämtlichen Schülern einzuüben. Das zweistimmige Singen aus dem vierstimmigen Satz ist durchaus unzulässig. Beim mehrstimmigen Gesang sind aus beiden Geschlechtern je nur etliche, und zwar diejenigen für die Unterstimme zu bilden, deren natürliche Stimmlage hierzu geeignet ist.

Im Jahre 1874 wurde evangelischerseits eine von Fachmännern aus dem Stande der Geistlichen und Lehrer bearbeitete Sammlung von 22 Liedern für die Unterklasse und von 35 Liedern für die Oberklasse eingeführt. Auf Grund der gemachten Erfahrungen wurde diese Liedersammlung 1886 durch eine Kommission von hervorragenden Kennern in der Richtung auf Vermehrung der Anzahl, zweckmäßigere Auswahl, methodische Anordnung und Verbesserung in Satz und Text neu bearbeitet. Das Heft für die Unterklasse enthält 12 überall einzuübende Lieder und 21 zur freien Auswahl; das 2. Heft für die Oberklasse enthält 18 allgemein verbindliche Lieder und 30 zu freier Auswahl. Den beiden Heften ist eine kurze Anweisung zum methodischen Singen beigegeben, welches vom vierten Schuljahr an nach Noten geschehen soll. Bei den allgemein verbindlichen Liedern sind nur die Tonarten C, F, G verwendet. (Über die bei dieser Neubearbeitung der Liedersammlung befolgten Grundsätze s. Württembergisches Schulwochenblatt 1886, Nr. 46.)

Das Zeichnen ist zwar nicht befohlen, aber dringend empfohlen und in allen Städten, auch in vielen Dorfschulen eingeführt, da die Notwendigkeit desselben für die Gewerbe allgemein anerkannt und die nötige Vorbildung der Lehrer durch den Seminarunterricht wenigstens für den Elementarunterricht gewährleistet ist. Von seiten des Staates werden Beiträge zu den Kosten des Zeichenunterrichts an Volksschulen gereicht. Für Lehrer, welche sich für denselben noch mehr befähigen wollen, wird von Zeit zu Zeit an einem Seminar ein besonderer Zeichenkurs in drei Sommermonaten gehalten, wozu die Einberufenen neben Ersatz ihres Reiseaufwandes ein Taggeld von 3 Mark, sowie einen Beitrag zu den Kosten ihrer Stellvertretung erhalten. Einzelne Begabtere und höher Strebende erhalten auch Staatsunterstützung zum Besuch der Kunst- und Kunstgewerbeschule. Die Volksschulen, in welchen Zeichenunterricht erteilt wird, werden alle zwei Jahre einer Prüfung unterzogen durch die von seiten der Kommission für gewerbliche Fortbildungsschulen an alle Zeichenschulen des Landes ausgesandten Visitatoren, welche teils aus den vorgelegten Schülerzeichnungen, teils durch den Besuch des Zeichenunterrichts selbst sich vom Stand des Zeichenunter-

richts zu überzeugen, die Lehrer zu beraten und über sie durch die gewerbliche Kommission an die Oberschulbehörden zu berichten haben. Von derselben Kommission sind (s. Beilage zu Nr. 3 des Gewerbeblattes aus Württemberg vom 18. Januar 1885) Vorschriften über die Behandlung des Zeichenunterrichts auch für die Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten ausgegeben worden, wodurch die Anweisungen des Normallehrplans ergänzt worden sind. Hiernach soll der teils inner-, teils außerhalb der ordentlichen Schulzeit stattfindende Zeichenunterricht in der Regel im elften Lebensjahre beginnen. Die Ortsschulbehörde kann da, wo 30 Stunden gegeben werden, 2 Stunden zum Zeichenunterricht bestimmen; eine weitere Ausdehnung ist der besonderen Übereinkunft der Gemeindebehörde und -Kasse mit dem Lehrer überlassen. Dem elementaren Freihandzeichnen hat eine kurze Formenlehre voranzugehen in etwa 16 Unterrichtsstunden. Schon auf dieser Stufe soll das Schiefertafelzeichnen möglichst beschränkt werden. Der erste Unterricht im Zeichnen ist Massenunterricht und hat von geraden und krummen Linien zu einfach geometrischen Figuren und symmetrischen Gebilden fortzugehen. Der Übungsstoff ist vorzugsweise dem Gebiete der regulären Figuren und des Kreises zu entnehmen, welche zur Ausführung einfacher Ornamente zu verwenden sind, wie das Vorlagewerk für den Elementarzeichenunterricht von E. Herdtle und von Prof. Kolb sie giebt. Auf der nächsten Stufe ist Gruppenunterricht, bei dem der Lehrer ebenfalls die Figuren an der Wandtafel vorzuzeichnen hat. Weiterhin erst kommen Blattvorlagen, entsprechend der Begabung der einzelnen Schüler, zur Anwendung. Aber Hilfsmittel, wie Lineal, Zirkel, Papierstreifen sind verboten. (Näheres s. in dem Artikel: „Zeichnen".) Für Schulen, welche zum geometrischen Zeichnen fortschreiten können, ist der „Übungsstoff für das geometrische Zeichnen" von Professor Müller in Eßlingen empfohlen.

Das Turnen ist im Normallehrplan von 1870 noch nicht unter die Gegenstände des Unterrichts aufgenommen, aber schon seit 1845 widerholt empfohlen. Im Jahre 1874 wurde es in denjenigen Volksschulen, in deren Lehrplan die Ortsbehörden den Turnunterricht aufzunehmen wünschten, als für die Schüler verbindlich eingeführt und die Ermächtigung zu Einrechnung dieses Unterrichts in die gesetzliche Lehraufgabe von 30 Wochenstunden erteilt. Nachdem von dieser Ermächtigung in steigendem Maße und mit meist günstigem Erfolg Gebrauch gemacht worden, auch eine hinreichende Zahl turnfähiger Lehrer aus den Seminarien hervorgegangen war, wurde mit Zustimmung des Ministeriums im Jahre 1883 die allgemeine Einführung des Turnunterrichts angeordnet unter folgenden näheren Bestimmungen: das Turnen beginnt mit dem vierten Schuljahr und beschränkt sich auf die Knaben. Zur Erteilung des Turnunterrichts sind alle turnlehrfähigen Lehrer verpflichtet ohne besondere Belohnung, überall wo der Unterricht in die gesetzliche Stundenzahl eingerechnet wird. Für die Lehrer unter 40 Jahren, welche besondere Einübung nötig haben, werden Turnkurse gehalten und Reisekostenentschädigungen gewährt. Einzelne jüngere Lehrer werden auch zu den großen Turnkursen an der Centralturnbildungsanstalt in Stuttgart zugelassen. Der Turnunterricht ist an einklassigen Schulen, wo es die Verhältnisse nicht verbieten, Sommers und Winters in zwei, in mehrklassigen in drei halben Stunden, in Mittelschulen in zwei ganzen Stunden wöchentlich zu erteilen. Als mindeste Forderungen für die einklassigen Volksschulen werden aufgestellt Freiübungen und Lauf. Wo kein eigentlicher Turnplatz vorhanden ist, kann zu Erteilung des Turnunterrichts ein freier Platz vor der Schule oder die Straße benützt werden. Als Gerätschaften erfordert der Unterricht eiserne Stäbe, ein paar Sprungständer und eine Leiter. Wünschenswert ist eine Planke, auch ein Barren und ein Reck. — Nähere Anweisung zu Erteilung des Turnunterrichts in den Volksschulen giebt die von zwei turnkundigen Volksschullehrern entworfene, von einer Kommission von Sachverständigen zuvor durchberatene und geprüfte und auf Gutheißen der Oberschulbehörde herausgegebene Anweisung zur Erteilung des Turnunterrichts nach der „Neuen Turnschule von Prof.

Dr. Otto Jäger". Stuttgart. Belser Verlagsbuchhandlung. Auf dem Lande begegnet das Turnen noch immer manchen Vorurteilen und Schwierigkeiten, namentlich bezüglich der Einrichtung von Turnplätzen. Im ganzen hat es aber schon Boden und Beifall gefunden, und manche Gemeinden geben den betreffenden Lehrern auch eine erwünschte Belohnung.

Von den ein- und mehrklassigen Volksschulen unterscheiden sich die sogenannten Mittelschulen, welche zwischen der Volksschule und der Realschule in der Mitte stehen, eine Art Selecta der Volksschule bilden und für die Kinder des Mittelstandes in größeren Gemeinden, wo keine Realschule vorhanden ist, oder wo neben dieser noch das Bedürfnis besteht, daß ein Teil der Volksschüler einen über die Aufgabe der gewöhnlichen Volksschule hinausgehenden Unterricht erhalte, bestimmt sind (vgl. D. Horn, Rektor in Witten. Die Mittelschule, ein notwendiger Ausbau unseres Volksschulwesens. Witten 1871). Ihre Aufgabe ist neben den gewöhnlichen Volksschulfächern besonders die Einführung eines erweiterten Real- und Zeichenunterrichts. In manchen wird auch das Französische als fakultatives Fach gelehrt. Auch wird in einzelnen dieser Schulen Turnunterricht auch für die Mädchen erteilt. Erreicht werden die Zwecke der Mittelschule durch eine bis auf 30 ansteigende Zahl von Wochenstunden, durch eine kleinere Schülerzahl und durch Anstellung der tüchtigsten Volksschullehrer. Gewöhnlich wird auch ein größeres Schulgeld, als in der Volksschule, bezahlt. Dieselben sind seit dem Jahre 1865 den Gemeinden dringend empfohlen und ihnen im Falle obwaltenden Bedürfnisses Beiträge aus der Staatskasse in bestimmte Aussicht gestellt worden. Sie bestehen jedoch bis jetzt nur evangelischerseits. Vollständige Mittelschulkomplexe je mit 8 Klassen und zwar sowol für Knaben, als für Mädchen giebt es nur in mehreren größeren Städten; Stuttgart zählt in seiner Mädchen-Mittelschule sieben solcher Komplexe. Zwei-, drei- bis fünfklassige sind auch in einigen kleineren städtischen Gemeinden errichtet. Die meisten Mittelschulen sind aber nur einklassig und nehmen Schüler erst von 10—14 Jahren auf, teils Mädchen allein, teils auch gemischte Geschlechter. — Die Durchschnittsgehalte der Mittelschullehrer sind höher als die der Volksschullehrer; an einklassigen Mittelschulen sollen sie 1300 Mark betragen, an zweiklassigen 1400 Mark, an mehrklassigen 1500 Mark durchschnittlich.

Eine andere Eigentümlichkeit haben die Fabrikschulen, deren jedoch nur zwei im Lande bestehen. Zwar werden einige Hundert schulpflichtiger Kinder zur Arbeit in Fabriken verwendet, und zwar meist von 10—14 Jahren; dieselben besuchen aber größtenteils daneben regelmäßig ihre Ortsschulen, und es ist alljährlich zu berichten, ob die Arbeit in Fabriken der sittlichen und intellektuellen Ausbildung der Schüler nicht nachteilig sei. Die Erfahrung ist, daß die Gewöhnung an Aufmerksamkeit und Pünktlichkeit den Kindern heilsam, daß jedoch der häusliche Fleiß für die Schule gering sei und Hausaufgaben nur notdürftig gelöst werden, auch daß die Schüler, wenn sie schon in der Frühe vor Beginn der Schule in der Fabrik beschäftigt werden, in jener matt und schläfrig erscheinen. Der Erfolg in sittlicher Hinsicht ist bedingt durch die Aufsicht, welche in der Fabrik selbst gehandhabt wird. Dagegen sind mit zwei Spinnereien zwei eigentliche Fabrikschulen verbunden, in welchen teils die Kinder von Fabrikarbeitern, teils Schüler des Orts oder der nächstgelegenen Orte regelmäßigen Schulunterricht in der Art erhalten, daß, während die eine Abteilung in der Fabrik beschäftigt ist, die andere Schule hat, und die letztere dann wider mit der ersteren wechselt. Beide Schulen, welchen tüchtige Lehrer vorstehen, sind musterhaft eingerichtet und leisten mehr als das Gewöhnliche.

Betreffend die Beschäftigung der Jugend in Fabriken ist die Reichsgewerbeordnung § 135—139 (Reichsgesetzblatt 1883 S. 229) maßgebend. In Fabriken dürfen Kinder unter 12 Jahren gar nicht, solche von 12—14 Jahren nicht länger als sechs Stunden täglich beschäftigt werden. Den letzteren muß ein regelmäßiger Unterricht

von mindestens drei Stunden täglich gesichert sein. (Vgl. hierzu die württembergische Vollzugsordnung vom 9. November 1883, § 115—118 u. ff. Württ. Regierungsblatt S. 280.)

Mit den Volksschulen sind verbunden die Arbeitsschulen für Mädchen, in welchen dieselben wöchentlich 3—4 Stunden, gewöhnlich jedoch nur im Winterhalbjahr, seltener das ganze Jahr hindurch, in den nötigsten weiblichen Arbeiten (Stricken, Häkeln, Nähen, Flicken) Unterricht erhalten. Seit dem Jahre 1864 (Ministerialverfügung vom $\frac{\text{16. Jan.}}{\text{20. Febr.}}$ 1864) sind dieselben der Aufsicht der Schulbehörden unterstellt, während die eigentlichen Industrieschulen, welche nicht sowol zum Unterricht in den gewöhnlichen Schularbeiten, als zum Erwerb für arme Kinder bestimmt sind, der Fürsorge der mit der Centralleitung des Wolthätigkeitsvereins in Verbindung stehenden Armenkommission unterstellt sind.

Da aber damals noch großer Mangel war an solchen Lehrerinnen, welche einen zweckmäßigen, namentlich methodischen Unterricht in weiblichen Arbeiten zu erteilen befähigt waren, so wurde seit dem Jahre 1866 auf Anregung des im Mai 1868 gestorbenen Mädchenschullehrers und Seminarvorstands Johannes Buhl zu Ludwigsburg, des Schöpfers des neuesten methodischen Arbeitsunterrichts in Württemberg, die Anordnung getroffen, daß in dem in Ludwigsburg als Privatanstalt mit Staatsunterstützung unterhaltenen Lehrerinnenseminar besondere Lehrkurse für Arbeitslehrerinnen eingerichtet wurden, deren erster im März 1866 begann. Die ordentlichen Unterrichtskurse mit je 16 Schülerinnen, welche das 17. Lebensjahr angetreten und das 28. noch nicht überschritten haben, und welche neben körperlicher Gesundheit und guter geistiger Begabung diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen sollen, welche eine erfolgreiche Teilnahme an dem Unterrichte erwarten lassen, dauern mindestens sechs Monate. Die Kosten für Wohnung mit Mobiliar, Heizung, Beleuchtung und Unterricht werden vom Staat übernommen. Außerdem wird den Teilnehmerinnen zu den Verpflegungskosten ein entsprechender Staatsbeitrag gewährt. Der Unterricht ist teils ein theoretischer, teils ein praktischer. Zu dem ersteren gehören: die wichtigsten Grundsätze über die Schulzucht, Belehrung über die Bedeutung des Arbeitsunterrichts als Bildungsmittel für das weibliche Geschlecht, über die Behandlung des Arbeitsunterrichts als methodischen, klassenmäßigen Gesamtunterrichts, über Klassifikation, gleichzeitige Beschäftigung verschiedener Abteilungen, Lehrgang und Lehrplan, — sodann Berechnung der beim Arbeitsunterricht vorkommenden Maß-, Gewichts- und Wertverhältnisse, Anleitung zum schriftlichen Verkehr aus dem Gebiete des Arbeitsunterrichts, Darstellung der einzelnen Buchstabenformen, besonders des englischen Alphabets in Bezug auf das Zeichnen des Weißzeugs, Zeichnen mit Formenlehre zur Entwerfung von Mustern. Daneben wird noch in einigen Wochenstunden Unterricht in der christlichen Heilswahrheit, in Geschichte, Geographie und Physik erteilt. Praktisch wird in methodischer Stufenmäßigkeit geübt: alles wesentliche in den Gebieten des Strickens, Häkelns, Nähens und Flickens des Gestrickten und Gewobenen. Neuestens dehnt sich der Unterricht bis zum Kleidermachen aus. Daneben haben sich die Kandidatinnen in der dreiklassigen Seminarschule unterrichtlich zu versuchen und zu üben. Am Schlusse eines jeden Kurses wird eine Prüfung durch Delegierte der Oberschulbehörden, welche von Frauen unterstützt werden, gehalten, und die Kandidatinnen erhalten ein Zeugnis der erlangten Befähigung zur Erteilung des Arbeitsunterrichts nach den Abstufungen: sehr gut, gut, ziemlich gut, ausreichend. (Vgl. „Der Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen Württembergs und des Instituts zur Heranbildung von Arbeitslehrerinnen in Ludwigsburg. Im Auftrag des königlich württembergischen Kultusministeriums nach amtlichen Quellen dargestellt von C. Hory, Garnisonsprediger auf Hohen-Asberg, Schulinspektor des Bezirks Ludwigsburg und Vorstand des Lehrerinnen-Seminars daselbst. Stuttgart 1872.") Zur weiteren Verbreitung des methodischen Arbeitsunterrichts wurde in mehreren Bezirken die Einrichtung getroffen, daß eine in

Ludwigsburg gebildete und in dem Bezirk angestellte Arbeitslehrerin die übrigen Arbeitslehrerinnen des Bezirks in einem längeren Kurse oder in wöchentlichen Zusammenkünften um sich sammelt und ihnen die technischen Fertigkeiten und die Methode des Unterrichts mitteilt, die sie selbst erlernt hat, wozu gleichfalls der Staat Beiträge bewilligt.

Die ordentlichen Arbeitsunterrichtskurse wurden in den Jahren 1866—1873 fortgesetzt, so daß es nun an methodisch ausgebildeten Lehrerinnen nicht mehr fehlte. Allein nun zeigte sich, daß eine angemessene Verwendung und Belohnung derselben Schwierigkeiten fand. Wegen der Kosten entschließen sich die Landgemeinden gewöhnlich nicht zur Anstellung einer besondern Arbeitslehrerin an ihrer Volksschule, zumal da eine solche auch nicht hinreichend beschäftigt wäre. So weit daher nicht an ländlichen Volksschulklassen Elementarlehrerinnen angestellt sind, welche zugleich noch die erforderliche Zeit haben zur Erteilung von Arbeitsunterricht, begnügen sich die Gemeinden meist mit ortsansässigen Lehrerinnen, selbst wenn dieselben im Stricken und Nähen nur notdürftig unterrichten können und reichen denselben hierfür eine sehr mäßige Belohnung, wozu sie noch überdies gewöhnlich einen Staatsbeitrag erhalten. Die im Seminar ausgebildeten Lehrerinnen fanden zunächst nur in größeren städtischen Schulkomplexen Verwendung; solche, bei denen dies nicht der Fall, suchten in verschiedenen Privatstellungen teilweise gewinnbringender Art ihr Fortkommen zu sichern.

Dieser Umstand, sowie der weitere, daß im Jahre 1873, nachdem das Privatlehrerinnen-Seminar in Ludwigsburg zum Staats-Seminar erhoben und nach Markgröningen verlegt worden war, es wegen des Lehrermangels als ein dringendes Bedürfnis erschien, zunächst eine größere Anzahl von Seminaristinnen aufzunehmen, welche zu Elementarlehrerinnen ausgebildet werden sollten, veranlaßte die Oberschulbehörde, vorerst von Ausbildung weiterer Arbeitslehrerinnen abzustehen, was um so leichter möglich war, als für die wenigen katholischen Mädchen, welche an einem Arbeitsunterrichtskurs sich beteiligen wollten, in einem katholischen Institut dazu Gelegenheit sich bot. Erst in den Jahren 1881 und 1882 fand wider ein besonderer Arbeitslehrkurs in Markgröningen statt, die Dauer desselben wurde aber jetzt auf ein Jahr festgesetzt; die Kandidatinnen erhielten eine Staatsunterstützung von 100 Mark, hatten aber dabei für Wohnung, Verköstigung und Unterricht täglich 60 Pf. zu entrichten; auch wurden sie verpflichtet, einer etwaigen Berufung auf eine Arbeitslehrerinnenstelle seitens der Oberschulbehörde Folge zu leisten. Letztere Bestimmung erschien um so nötiger, da infolge der schon im Jahre 1877 mit Genehmigung des königlichen Kultusministeriums ergangenen Verfügung in betreff der Verbindung der Arbeitsschulen mit den Volksschulen ein stärkeres Bedürfnis an Arbeitslehrerinnen in Aussicht genommen werden durfte. Durch diese Verfügung wurde nämlich den Gemeinden die Befugnis eingeräumt, den Unterricht in weiblichen Handarbeiten als allgemein verbindliches Fach für die schulpflichtigen Mädchen innerhalb der gesetzlichen Schulzeit von 30 Wochenstunden einzuführen, unter der Bedingung, daß die Anstellung der Arbeitslehrerinnen nur mit Genehmigung der Oberschulbehörde erfolgt. Hierdurch wird die weitere Verbreitung des methodischen Arbeitsunterrichts wesentlich gefördert, insbesondere aber auch, falls die Gemeinden von ihrer Befugnis Gebrauch machen, dem früher vielbeklagten Umstand gesteuert, daß gerade solche Mädchen, welche des Unterrichts in weiblichen Arbeiten am bedürftigsten sind, von demselben manchmal durch ihre eigenen Eltern ferngehalten werden können.

Auch mit dem Arbeitsunterricht für schulpflichtige Knaben ist schon seit einigen Jahren ein Anfang gemacht. Wie schon früher in Heilbronn, so bestehen jetzt auch in Stuttgart zwei Vereine zur Unterhaltung von Arbeitsschulen für Knaben. Die letzteren werden in der schulfreien Zeit in verschiedenen Abteilungen unter Anleitung eines besonderen Lehrers mit Papparbeiten, Laubsägen und Holzschnitzerei beschäftigt. Die Mittel zur Unterhaltung der Schule beziehen die Vereine

in Stuttgart aus freiwilligen Gaben und jährlichen Beiträgen ihrer Mitglieder. Die Erfahrungen, die man bisher dabei gemacht hat, sind günstig und ermutigen wie zu fernerer Fortführung dieser Schulen, so zur Nachahmung in anderen, namentlich größeren städtischen Gemeinden. Neuerdings hat dazu auch der „deutsche Kongreß für Handfertigkeits-Unterricht“, welcher sich zur Aufgabe macht, für die Verbindung der Arbeitsschule mit der Lernschule nach dem Klaussen-Kaasschen System zu wirken und welcher im September des Jahres 1886 in Stuttgart getagt hat, weitere Anregung gegeben, welche nicht ohne Frucht bleiben wird.

Zur inneren Ordnung des Schulwesens ist noch weiter folgendes zu bemerken.

Das Schuljahr beginnt überall an Georgii (23. April) und es findet nur an diesem Termin die Schüleraufnahme statt. Das Schuljahr zerfällt in die Sommerschule, wo auf dem Lande die Schüler in Abteilungen erscheinen und in die Winterschule. Letztere soll regelmäßig nach den Herbstferien beginnen.

Die Ferien dürfen, ohne Einrechnung der Sonn-, Fest-, Feiertage und einiger anderen schulfreien Tage, die Zahl von 45 Werktagen im ganzen nicht überschreiten. Die Verteilung derselben auf die verschiedenen Zeiten und die Bestimmung der Dauer der einzelnen Ferien steht der Ortsschulbehörde zu. Die Überschreitung der Gesamtzahl ist im Schulberichte zu bemerken.

Die Prüfungen (Visitationen) finden jährlich zweimal am Schluß des Winter- und Sommerhalbjahres durch den Ortsschulinspektor in Gegenwart der Ortsschulbehörde statt, in größeren Schulkomplexen unter Assistenz des Ober- und Aufsichtslehrers. Das Ergebnis ist zunächst zur Kenntnis des betreffenden Lehrers zu bringen, sodann der Ortsschulbehörde Bericht darüber zu erstatten, welche die erforderlichen Beschlüsse faßt und eine Äußerung über die Amtsführung des Lehrers zu Protokoll giebt, die demselben mitgeteilt wird und den Beiberichten zu den Meldungen des Lehrers beizuschließen ist. Von den Prüfungen durch die Bezirksschulaufseher ist schon oben die Rede gewesen.

„Schulgesetze“ sind vorhanden und sollen an einem schicklichen Platze in der Schule zur steten Erinnerung der Kinder aufgehängt werden.

Bezüglich der Handhabung der Schulzucht in den Volksschulen wurde — unter Aufhebung der in der Ministerial-Verfügung vom 28. Dezember 1870 getroffenen Bestimmungen — durch die Verfügung des königlichen Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 22. Mai 1880 folgendes festgesetzt:

Das Strafrecht der Volksschule ist wesentlich disciplinärer Natur. Als unmittelbarer Ausfluß der gesetzlichen Erziehungsgewalt der Volksschule besteht dasselbe von der elterlichen Zucht, unbeschadet des beiderseitigen Zusammenwirkens, unabhängig, daher seine Ausübung durch die Einwilligung der Eltern oder ihrer gesetzlichen Vertreter nicht bedingt ist. Gleichwol ist, sofern die erzieherische Thätigkeit der Volksschule innerhalb ihres Wirkungskreises die Stelle der elterlichen Erziehung vertritt, zu fordern, daß die Schulzucht im Sinne einer richtig verstandenen väterlichen Zucht gehandhabt werde.

Hiernach sind Gegenstand der Schulzucht nur solche Handlungen oder Unterlassungen der Schüler, welche sich als Schulvergehen, nämlich als Verletzung derjenigen besonderen sittlichen Pflichten darstellen, welche durch das Verhältnis der Angehörigkeit zur Schule begründet sind. Als Verfehlungen dieser Art sind nun insbesondere zu betrachten die Verfehlungen gegen die Hausordnung, wie gegen die Ordnung des Unterrichts, Verletzungen der Pflichten gegen die Lehrer, gegen die mit der Aufsicht über die Schüler betrauten Personen, sowie gegen die Beamten und Behörden der Schulaufsicht, Verletzungen der Pflichten gegen die Mitschüler, die nicht im Vorstehenden schon enthaltenen Verfehlungen gegen die Gebote der Sittlichkeit oder des Anstandes, sofern sie in der Schule selbst oder während der Zeit, in welcher der Schüler der unmittelbaren Obhut und Aufsicht unterstellt ist, begangen werden; sonstige

Verfehlungen gegen die Gebote der Sittlichkeit, sofern dieselben schweres Ärgernis erregen oder den Mitschülern zum schädlichen Beispiel gereichen. — Gegen einen Schüler, welcher in strafrechtlicher Untersuchung sich befindet, darf während der Dauer dieser Untersuchung wegen einer den Gegenstand derselben bildenden Handlung eine Schulstrafe nicht verhängt werden. Nach Beendigung des strafrechtlichen Verfahrens darf eine solche Handlung der disciplinären Bestrafung nur unter dem Gesichtspunkt der Verletzung des besonderen Pflichtverhältnisses, vermöge dessen sie als Disciplinarverfehlung erscheint, unterzogen werden. Ist gegen einen Schüler eine öffentliche Strafe erkannt worden, so soll eine disciplinäre Bestrafung in der Regel nicht stattfinden. Wegen Verfehlungen, die von den Eltern oder deren Vertretern bereits genügend abgestraft sind, findet eine Disciplinarbestrafung seitens der Schule nicht statt.

Neben Ermahnungen, Verwarnungen, Noten, Zurechtweisungen, Verweisen, Zurücksetzen in der Klassenordnung sind als Schulstrafen zulässig 1) gegen Werktagschüler a. Straffstehen oder Straffsitzen d. h. Anweisung eines Strafplatzes im Schulzimmer während des Unterrichts; (hierbei ist die körperliche Beschaffenheit und Entwickelung des Schülers zu berücksichtigen; freistehen ohne Stütze nicht über die Dauer einer Viertelstunde!) b. Strafarbeiten in mittelst Nachholens versäumter oder mangelhaft geleisteter Arbeiten oder mittelst vermehrter Hausaufgaben, nur wegen Unfleißes und Unaufmerksamkeit zulässig; zugleich ist die Leistungsfähigkeit des Schülers zu berücksichtigen; die zwischen der Morgen- und Mittagsschule notwendig frei zu lassende Zeit darf dem Schüler unter keinen Umständen verkürzt werden; c. einfacher Schularrest, d. h. Einweisung ins Schullokal oder Zurückbehaltung in demselben außer der Schulzeit unter angemessener Beschäftigung (bei Schülern unter 10 Jahren die Dauer einer halben, bei älteren die einer Stunde nicht überschreitend, stets unter der für die Bestraften nötigen Aufsicht unter Verantwortung des Lehrers, auch bei länger dauerndem Arrest unter gleichzeitiger Benachrichtigung der Eltern oder Kostherren des Schülers); d. einfache körperliche Züchtigung, bestehend in Schlägen mit einem dünnen, etwas biegsamen, knotenfreien Stöckchen von mäßiger Länge auf die innere Fläche der Hand, deren Anzahl bei älteren Schülern nicht über vier, bei den jüngeren und schwächeren nicht über zwei betragen darf, nur vom Lehrer selbst und zwar im freien Raum des Schullokals und nur in Gegenwart anderer Schüler zu vollziehen, bei Mädchen thunlichst zu vermeiden, stets aber nur mäßig anzuwenden; nur zulässig wegen beharrlichen Unfleißes oder gröberer sonstiger Verfehlungen, insbesondere solcher, in welcher boshafter Mutwille, Trotz, Widerspenstigkeit, Roheit, Frechheit, Impietät, Lügenhaftigkeit, Unredlichkeit, Schamlosigkeit oder andere Laster zu tage treten; e. geschärfte körperliche Züchtigung, bestehend in Schlägen mit dem oben bezeichneten Stöckchen entweder auf die innere Fläche der Hand bis zu einer Zahl von sechs oder auch, jedoch dies nur bei Knaben, in einer Anzahl von höchstens acht Schlägen auf das nicht entkleidete Gesäß mit Vermeidung des Kreuzes, übrigens nur bei Schülern über 10 Jahren zulässig, nur ständigen Lehrern, nicht aber unständigen gestattet und auch den ersteren in der Regel nur bei sehr groben Verfehlungen in der Schule, wenn deren alsbaldige Abrügung unerläßlich ist, sonst nur auf Anordnung der Ortsschulbehörde und unter Zuziehung eines Aufsichtslehrers zulässig; f. strengerer Schularrest in einem geeigneten, womöglich zum Schulgebäude gehörigen Gelasse bis zur Dauer von höchstens 12 Stunden, nur zulässig auf Anordnung der Ortsschulbehörde, bei Werktagschülern nicht in die Nachtzeit hinein auszudehnen, Winters in geheiztem Lokal und immer unter angemessener Obhut des Lehrers oder des Schuldieners zu vollziehen; 2) bei Sonntags- und Winterabendschülern sind als Schulstrafen Schulstehen und Schulsitzen, Strafarbeiten und geschärfter Schularrest zulässig — die von einem Lehrer verhängte geschärfte körperliche Züchtigung oder die Verhängung des strengeren Schularrests ist vom Lehrer ins Schuldiarium einzutragen unter Anführung der wesentlichen Thatumstände der Verfehlung.

Die Schulzucht ist mit Ernst und Würde, gerecht, ohne Leidenschaft und Parteilichkeit zu handhaben, insbesondere dürfen uneble und das Ehrgefühl abstumpfende Ausdrücke nicht gebraucht werden. Zu den empfindlicheren Strafmitteln soll nur dann geschritten werden, wenn die gelinderen sich als unwirksam erwiesen haben oder der zu rügenden Verfehlung nicht angemessen sein würden. Bei Verhängung jeder Schulstrafe ist dem zu bestrafenden Schüler zureichende Gelegenheit zur Rechtfertigung zu geben, in zweifelhaften Fällen zuvor der Thatbestand genau zu untersuchen.

Austeilung von Prämien in Geld und Geldeswerth, besonders Büchern, ist zwar schon durch das Generalreskript von 1792 und dann durch die Generalschulordnung von 1810 empfohlen worden. Im Jahre 1793 ist sogar aus dem Kirchengut eine Summe von 500 fl. für die ärmsten und fleißigsten Schüler bestimmt worden, welche jedoch 1822 in Prämien für tüchtige Schullehrer verwandelt worden ist. Sie können aus Gemeindemitteln oder aus dem Schulfonds, wenn dessen Mittel ausreichen, bewilligt werden. Wo sie auf Stiftungen beruhen, müssen sie verteilt werden. Übrigens ist man in neuester Zeit wegen des zweifelhaften Wertes der Prämien größtenteils davon abgekommen. Dagegen ist Austeilung von feineren Broden an sämtliche Schüler bei Visitationen fast allgemein.

Für die Gesundheitspflege hat, nachdem schon im Jahre 1868 eine besondere Instruktion wegen zweckmäßiger Einrichtung der Schulsubsellien ergangen, die Ministerialverfügung vom 28. Dez. 1870 bezüglich der Gelehrten- und Real-, wie der Volksschulen umfassende Fürsorge getroffen. Dieselbe betrifft I. die Einrichtung der Schulhäuser, Einteilung und Größe der Schulzimmer (mindestens 3 Kubikmeter Luftraum für einen Schüler), Fußboden, Wände, Decken und Thüren, Fenster, Einrichtungen zur Heizung, Ventilation, Gänge und Treppen, Abtritte, Spielplatz und Turneintrichtungen. II. Temperatur, Lüftung, Reinhaltung, Beleuchtung der Schullokale, Beschaffenheit der Lehrmittel, Schulzeit und Hausaufgaben, Interstitien (Pausen), Ferien und Hitzvakanzen (die Schule kann nachmittags eingestellt werden, wenn der Thermometer vormittags zwischen 9 und 10 Uhr über 20° R. im Schatten zeigt), körperliche Haltung der Schüler, Sorge für die Reinlichkeit, Berücksichtigung natürlicher Bedürfnisse der Schüler, die Schulstrafen.

So dankenswert diese Bestimmungen sind und für die Gelehrtenschulen bei ihrer geringeren Schülerzahl auch wol ausführbar, so großen Schwierigkeiten begegnen sie in ihrer Anwendung auf die Volksschulen in betreff der unter I. geforderten Raumverhältnisse. Schon die neuen Subsellien nehmen so viel Raum in Anspruch, daß sie in vielen bereits vorhandenen Schulzimmern ohne Neubau nicht aufgestellt werden können. Was aber die Anwendung der den Raum betreffenden Normen auf Lehrzimmer für 90 Schüler (so viel darf ein Lehrer zu gleicher Zeit unterrichten) betrifft, so hat sich dabei der Übelstand herausgestellt, daß bei Schulsälen, welche eine so große Schülerzahl aufnehmen sollen zu gemeinschaftlichem Unterricht, für den Lehrer die Übersicht über die Klasse erschwert, und seine Stimme auf eine seiner Gesundheit nachteilige Weise angestrengt wird und daß auch viele Schüler Mühe haben, auf Tafeln oder Wandkarten zu sehen; auch mangelt es in solchen großen Sälen oft an einer zweckmäßigen Heizung.

Was die Normierung der Hausaufgaben betrifft, so sollen die Schüler nicht damit überhäuft werden. Bei Stellung derselben soll der Lehrer das Alter, die örtlichen und häuslichen Verhältnisse und die Jahreszeit angemessen berücksichtigen. Hausaufgaben zwischen der Vor- und Nachmittagsschule sind untersagt. Die Volksschule, zumal auf dem Lande, ist durch das häusliche Arbeitsbedürfnis und die oft engen Wohnungen in ihren Ansprüchen an den häuslichen Fleiß sehr beschränkt. Die Aufgaben sind gewöhnlich Memorieren, Reinschreiben des Korrigierten und Voraus- oder Nachlesen der in den Schulbüchern bezeichneten Abschnitte, seltener Rechenaufgaben.

Schulversäumnisse. Das Recht, einem Schulkinde aus dringenden Gründen

Dispensation vom Schulbesuche zu erteilen, steht mit Beschränkung auf höchstens 2 Tage in der Woche dem Lehrer der betreffenden Klasse zu. Weitergehende Dispensationen können von dem Ortsschulinspektor in Fällen, wo ein besonders dringendes Bedürfnis hierzu konstatirt ist, erteilt werden. Einem Lehrer, gegen welchen grobe Misbräuche in Ausübung der ihm eingeräumten Dispensationsbefugnis erwiesen werden, kann auf den Antrag des Ortsschulinspektors jene Befugnis von dem Bezirksschulinspektor entzogen werden, in welchem Falle alsdann die Dispensationen stets von dem Ortsschulaufseher zu erteilen sind. Zur genauen Kontrolle der Schulversäumnisse hat der Lehrer ein Neglektenbuch zu führen mit 4 Rubriken: 1) erlaubt, 2) wegen Krankheit oder schlechter Witterung, 3) gesetzwidrige, 4) zusammen. In dasselbe hat er jeden Tag die Versäumnisse unter der betreffenden Rubrik einzutragen. Am Ende jeden Schuljahres hat er die Summen der einzelnen Rubriken zusammenzurechnen, daraus den Durchschnitt für das einzelne Kind zu ziehen und in die für die Visitation bestimmten Schultabellen einzutragen. Nach dem Schluß jedes Monats aber hat er auf Grund des Neglektenbuches eine die gesetzwidrigen Schulversäumnisse des vorausgehenden Monats umfassende Zusammenstellung zu fertigen und sie spätestens am 5. Tage des folgenden Monats dem Ortsschulaufseher, bei größeren Schulkomplexen durch Vermittelung des Oberlehrers, zu übergeben. Der Ortsschulaufseher hat darnach aus der obenerwähnten Zusammenstellung nach Rücksprache mit dem Lehrer und unter Umständen nach vorgängiger Verhandlung in der Ortsschulbehörde, soweit die angezeigten Fälle nicht als nachträglich entschuldigt erkannt sind oder zu bloßer Vermahnung und Verwarnung sich eignen, die Übertretungsanzeigen spätestens am 10. Tage jedes Monats dem Ortsvorsteher zu polizeilicher Bestrafung zu übergeben. Dies geschieht durch Zustellung einer für Werktags- —, Sonntags- und Winterabendschüler je gesondert geführten Liste, deren Empfang der Ortsvorsteher bescheinigen und von deren Erledigung derselbe sobald als thunlich Mitteilung machen soll. Hierauf haben die Ortsschulaufseher zu achten.

Das Verfahren des Ortsvorstehers bei der Abrügung der Schulversäumnisse richtet sich nach § 453 der Reichsstrafprozeßordnung, beziehungsweise des Art. 9 des Württemb. Gesetzes vom 12. Aug. 1879, betr. das Verfahren der Polizeibehörde bei Erlassung von polizeilichen Strafverfügungen, wonach gegen die Eltern der versäumenden Kinder oder deren Stellvertreter nur auf eine Geldstrafe im Mindestbetrag von 1 Mark oder auf eine Haftstrafe in der Dauer von mindestens 1 Tag = 24 Stunden erkannt werden darf. — Über die Art der Erledigung der angezeigten gesetzwidrigen Schulversäumnisse, insbesondere auch darüber, ob ein strafbares Verschulden zureichend erwiesen oder ein solches nicht anzunehmen sei, hat der Ortsvorsteher selbständig zu erkennen. Das Strafverfahren verjährt in drei Monaten.

Den Oberämtern ist die Überwachung der bezüglichen Thätigkeit der Ortsvorsteher besonders eingeschärft; auch den Bezirksschulinspektoren ist aufgegeben, bei ihren Visitationen auf die Schulversäumnisse und deren Abrügung ein wachsames Auge zu haben und falls gegen dieselben nicht vorschriftsmäßig eingeschritten würde, das Erforderliche zu veranlassen. Übrigens haben die unerlaubten Schulversäumnisse, seitdem dieselben durch die Ortsvorsteher allein abgerügt werden, nicht zu-, sondern infolge der höheren Bestrafung mit 1 Mark noch mehr abgenommen. In vielen Gemeinden giebt es gar keine unerlaubte, in anderen betragen sie unter 1 auf 1 Kind für ein Jahr, in einigen über 1 bis 2 und 3 auf 1 Kind. Höhere Prozentsätze sind seltene Ausnahmen. Am häufigsten sind die durch Krankheit oder schlechte Witterung veranlaßten Schulversäumnisse.

Zur Rechenschaft über das tägliche Lehrgeschäft dienen die Schuldiarien oder Schulwochenbücher, in welche entweder täglich oder von Woche zu Woche einzutragen ist, was in jedem einzelnen Lehrfach vorgekommen ist, mit Angabe der Nummern oder Seitenzahl der betreffenden Schul- oder Lehrbücher. Eine Rubrik „Be-

merkungen" ist dazu bestimmt, daß der Lehrer seine Erfahrungen während der Woche in Disciplin, Lehrweise u. dgl. niederlege und insbesondere diejenigen Schüler, welche in sittlicher Beziehung oder wegen Trägheit Tadel verdienen, aushebe. Auch hat der Geistliche seine Schulbesuche und Religionsstunden in dieselben einzutragen.

Die Lehrmittel sind in einem Inventar und die Bücher der Schulbibliothek in einem Katalog zu verzeichnen. Verordnungen in Schulsachen sind in ein Reskriptenbuch einzutragen oder wenn sie gedruckt sind, die Nummern des Amtsblattes, wo sie zu finden sind, vorzumerken.

Eine Fortsetzung der Werktagsschule ist die Sonntagsschule. Zu ihrem Besuche sind die aus der Volksschule Entlassenen bis ins 18. Lebensjahr verpflichtet, soweit sie nicht eine höhere Lehranstalt oder eine Sonntags-Gewerbsschule besuchen, oder einen anderen nach dem Ermessen der Ortsschulbehörde genügenden Unterricht erhalten. Während ihre Aufgabe im vorigen Jahrhundert vorzugsweise in der Widerholung und festeren Einprägung der religiösen Fächer bestanden hatte, ist sie durch das Schulgesetz von 1836 dahin normiert worden, daß in ihr diejenigen Unterrichtsgegenstände eingeübt werden, die für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind. Sie soll jeden Sonntag, Fest- und Kommuniontage ausgenommen, eine Stunde lang gehalten werden, und zwar, wo mehrere Lehrer sind, mit jedem Geschlecht für sich, wo nur ein Lehrer ist, hat jedes Geschlecht nur je den andern Sonntag zu erscheinen. Versäumnisse der Sonntagsschule werden gleich denen der Werktagsschule bestraft. Das Institut der Sonntagsschule wird auf dem Lande schon als Zuchtmittel für die ledige Jugend von den Behörden gerne unterstützt. Dagegen hat die Fortsetzung derselben bis ins 18. Lebensjahr neuerdings in Städten und größeren gewerbetreibenden Landgemeinden wegen der großen Schülerzahl, der Schwierigkeit, die Disciplin zu handhaben, und der häuslichen Ansprüche an die Töchter große Anstände gefunden, weshalb in manchen derselben mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse die Herabsetzung der Schulzeit bis zum 17. und selbst zum 16. Lebensjahre ausnahmsweise mit königlicher Bewilligung gestattet worden ist.

Der Hauptsegen dieser Einrichtung ist der moralische, sofern die ledige Jugend in der Zeit der erwachenden Triebe und Begierden durch den Besuch der Sonntagsschule noch an eine gewisse heilsame Zucht, unter der sie steht, erinnert wird und einige sittlich-religiöse Eindrücke erhält. Was aber die Fortbildung betrifft, so muß man bei der beschränkten Zeit, die hierfür zu Gebote steht, zufrieden sein, wenn nur das in der Volksschule Erlernte erhalten und vor dem Vergessen bewahrt wird. Für Einübung derjenigen Kenntnisse aber, die für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind, für Erweiterung der Realkenntnisse kann gar wenig geschehen. Es hat daher zu hoher Befriedigung aller Schulfreunde gedient, als die Schulgesetznovelle von 1858 aussprach: „Wenn in einer Gemeinde zur Fortbildung der aus der Volksschule Entlassenen Winterabendschulen errichtet werden, so kann die männliche sonntagsschulpflichtige Jugend zum Besuche dieser statt der Sonntagsschule angehalten werden." Diese Bestimmung ist auf dem Wege der Instruktion näher normirt worden. Die Gemeinden nämlich sollen durch das Gesetz nicht verpflichtet werden, Winterabendschulen zu errichten, sondern nur da, wo man solche errichtet, die schon bestehende Sonntagsschulpflichtigkeit auf die Winterabendschule übertragen werden. Allerdings aber werden sie ermahnt, wo irgend die Verhältnisse und die Persönlichkeit der Lehrer es gestatten, auf Errichtung solcher Fortbildungsschulen Bedacht zu nehmen. Dieselben sollen vom 1. Nov. bis etwa Mitte März oder 1. April gehalten werden, und zwar an 2 Abenden in der Woche je 2 Stunden lang während einer Dauer von mindestens $4^1/_2$ Monaten. Später hat man sich mit 4 Monaten begnügt, die übrigens auch nicht immer eingehalten werden. Der Unterricht hat neben Schreiben, Rechnen und Realien, wobei das Lesebuch benutzt werden kann, auch Belehrungen über landwirtschaftliche Gegenstände oder nach örtlichen Bedürfnissen über Gewerbliches zu

umfassen. Wo es gewünscht wird und die Lehrer dazu befähigt sind, kann auch zum Messen und Zeichnen Anleitung gegeben werden. Übrigens hat die Erfahrung gelehrt, daß die Winterabendschulen da am fruchtbarsten wirken, wo sie statt docierender Vorträge über Landwirtschaftliches und Gewerbliches, wofür die Schüler nicht genug Verständnis haben, hauptsächlich auf gründliches Betreiben der Elementarfächer und das Wichtigste aus den Realien sich beschränken. Es ist daher in manchen Bezirken ein Einfachheit und Gründlichkeit anstrebender Lehrplan, durch eine Kommission von Geistlichen, Lehrern und Mitgliedern landwirtschaftlicher Vereine vereinbart, den Abendschulen des Bezirks zur gemeinsamen Norm gemacht worden. Auch wird auf Anregung der Oberschulbehörde von manchen Bezirksschulinspektoren am Schlusse der Winterschule an sämtliche Winterabendschulen eine Anzahl gleichlautender Fragen zur schriftlichen Beantwortung hinausgegeben, um daraus einen Einblick in die Leistungen der Schüler, besonders hinsichtlich der Übung in schriftlicher Reproduktion, zu gewinnen. Der Unterricht liegt den hierzu geeigneten Volksschullehrern ob. Übrigens haben auch schon manche Ortsgeistliche einzelne Unterrichtsfächer freiwillig übernommen, einige auch den Unterricht ganz allein erteilt. Evangelischerseits ist den Geistlichen aufgegeben worden, 1/2 bis 1 Stunde in der Woche das religiöse Element in der für die heranwachsende Jugend angemessensten Weise, durch erbauliche Erklärung der heiligen Schrift, Erzählungen aus der Geschichte und dem Leben der Kirche, der inneren und äußeren Mission, durch biographische Bilder aus dem Leben hervorragender Männer der älteren Kirche, der Reformatoren und Liederdichter u. dgl. zu pflegen. Die Schullehrer haben für ihre Mühe eine Entschädigung aus der Gemeindekasse anzusprechen. Dieselbe ist in einzelnen Gemeinden verschieden, von dem Minimum von 36 Mark bis zu 72 und 80 Mark ansteigend. Gemeinden, welche die Kosten der Winterabendschule nicht vollständig aufzubringen vermögen, erhalten einen Beitrag aus der Staatskasse. Auch werden jährlich an 20 evangelische und 10 katholische Schullehrer, welche durch erfolgreichen Unterricht in der Winterabendschule sich ausgezeichnet haben, Prämien von je 30 Mark aus der Staatskasse bewilligt. Je am Schlusse der Winterschule wird vom Ortsschulinspektor unter Zuziehung der weltlichen Mitglieder der Ortsschulbehörde eine Prüfung der Winterabendschüler gehalten und darüber im Schulbericht berichtet.

In Betracht endlich, daß die Winterabendschulen nur einen kleineren Teil des Jahres hindurch gehalten werden, und daß manche Gemeinden nicht wünschen, daß die ledige Jugend den ganzen Sommer über sich selbst überlassen werde ohne Unterricht und ohne den leitenden Schuleinfluß, ist evangelischerseits den Ortsschulbehörden empfohlen worden, da wo Winterabendschulen bestehen, für die dieselben besuchenden Jünglinge die Sonntagsschule nur während der Wintermonate einzustellen, im Sommer aber fortbestehen zu lassen. In den meisten evangelischen Gemeinden wird es auch so gehalten.

Die Schwierigkeiten, mit welchen dieses Institut zu kämpfen hat — der Mangel an Lerneifer der ledigen Jugend, zumal am Abend arbeitsvoller Tage, die Indolenz und Kargheit mancher Gemeinden, die Parzelliertheit mancher Schulbezirke, besonders in Oberschwaben — sind nicht gering. Es kann daher auch nicht auffallen, daß auf den anfänglichen großen Eifer, womit die Errichtung von Abendschulen in Angriff genommen wurde, im Laufe der Jahre ein Rückschlag erfolgte und die Zahl dieser Schulen wider abnahm. Manche Gemeinden, in welchen um der örtlichen Verhältnisse willen eine Winterabendschule nicht gehalten werden kann, richteten wenigstens erweiterte (bis zur Dauer von 2 bis 2 1/2 Stunden) Sonntagsschulen ein. Im Schuljahre 1885/86 waren es evangelischerseits 533 obligatorische Winterabendschulen neben 14 erweiterten Sonntagsschulen, katholischerseits 188 Schulen der ersteren Art neben 69 erweiterten Sonntagsschulen. Unzweifelhaft ist, daß, wo Bezirks- und Ortsschulbehörden, Ortsschulaufseher und Lehrer durch ein einmütiges und kräftiges Zusammenwirken den ungestörten Fortbestand der Abendschule in einer Gemeinde zu sichern und wo die Lehrer durch anregenden Unterricht und taktvolle Behandlung die jungen Leute für diese

Schule zu gewinnen wissen, die Ergebnisse des Unterrichts in den Abendschulen befriedigender sind als in den Sonntagsschulen. Die Winterabendschule, wie man schon gewünscht hat, in allen Gemeinden für obligatorisch zu erklären, gestattet die Verschiedenheit der lokalen Verhältnisse nicht. Wenn man aber statt der Abendschulen schon die Einführung von Tagschulen als zweckmäßiger vorgeschlagen hat, so ist ja schon durch das Schulgesetz von 1858 den Gemeinden ausdrücklich freigestellt, den Fortbildungsunterricht auch auf die Nachmittage der Schulvakanztage (Mittwochs und Samstags) zu verlegen; es hat aber von dieser Befugnis noch keine Ortsschulbehörde bisher Gebrauch gemacht und nach den eingeholten Äußerungen der Bezirksämter ist die Einrichtung von Tagschulen für die konfirmierten jungen Leute in der überwiegenden Mehrzahl der Bezirke für unausführbar erklärt worden.

Zu den Winterabendschulen kommt dann noch eine große Zahl von landwirtschaftlichen und gewerblichen Fortbildungsschulen, deren Besuch ein freiwilliger ist. Dieselben gehören nicht zum Geschäftskreis der Oberschulbehörden, sondern sind der königl. Centralstelle für die Landwirtschaft, beziehungweise der Kommission für die gewerblichen Fortbildungsschulen unterstellt.

Neben den öffentlichen, von den Gemeinden unterhaltenen Volksschulen, von welchen bisher die Rede gewesen, ist auch dem Privatunterricht und seinen Anstalten Raum gegeben. Die gesetzlichen Bestimmungen hierüber sind folgende. Ein den Unterricht der Volksschule vertretender Privatunterricht muß von einem von der Oberschulbehörde für befähigt erklärten und zum Privatunterricht ermächtigten Lehrer erteilt werden. Die Kinder, welche einen solchen Privatunterricht erhalten, sind zu den periodischen öffentlichen Prüfungen regelmäßig beizuziehen. Der Privatunterricht, welcher neben dem öffentlichen Unterricht erteilt wird, ist von der Ermächtigung der Oberschulbehörde unabhängig.

Privatunterrichtsanstalten können, wenn die Benutzung derselben von dem Besuche der öffentlichen Volksschule befreien soll, nur mit Genehmigung der Oberschulbehörde errichtet werden, und es dürfen dabei nur Lehrer, welche diese Behörde nach Kenntnissen und Sittlichkeit für befähigt erklärt, angestellt sein. Diese Anstalten stehen in Beziehung auf die Beobachtung des genehmigten Unterrichtsplanes, auf die Schulzucht und auf die Aufführung der Lehrer unter der Aufsicht der Schulbehörden. Die Ermächtigung zu einer solchen Anstalt kann wegen beharrlichen Ungehorsams gegen die Aufsichtsstellen widerrufen werden. Solche Privatunterrichtsanstalten bestehen übrigens, abgesehen von denen, welche die Stelle gelehrter Anstalten vertreten, und von den Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder, welche beide Geschlechter aufnehmen, nur wenige. S. unten Statistik V, 6. Die Zahl derselben hat sich dadurch beträchtlich vermindert, daß die früher nur als Privatunterrichtsanstalten bezeichneten und als solche den Oberschulbehörden gleichfalls unterstellten Töchterinstitute durch das Gesetz, betreffend die Rechtsverhältnisse der Lehrer und Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen, sowie die Aufsicht über die letzteren vom 30. Dez. 1877 einer unter dem Kultusministerium stehenden, aus Mitgliedern der Oberschulbehörden (evangelischen Konsistoriums und katholischen Kirchenrats, sowie der Kultusministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen) und sonstigen geeigneten Kräften zusammengesetzten Behörde — „Kommission für die höheren Mädchenschulen" — unterstellt worden sind. Es ist daher hier nicht der Ort, über die höheren Mädchenschulen in Württemberg und ihre Verhältnisse weitere Mitteilungen zu machen.

IV. Verhältnisse der Lehrer. Die Lehrer teilen sich im allgemeinen in ständige (auf Lebenszeit angestellte) und unständige (auf jederzeitigen Widerruf angestellte). Jene (Hauptlehrer, „Schullehrer") stufen sich teils nach Gehaltsverhältnissen ab, teils nach Funktionen, die zu dem Hauptamt hinzutreten (Oberlehrer, Aufsichtslehrer). Durch Ministerialverfügung vom 11. September 1865 ist nämlich angeordnet worden, daß für jede Schule, welche fünf oder mehr zusammen-

hängende Klassen umfaßt, aus der Mitte der an derselben angestellten ständigen Lehrer ein Oberlehrer gegen entsprechende Belohnung (60 Mark) in widerruflicher Eigenschaft zu bestellen sei. Wo die örtlichen Verhältnisse die Aufstellung mehrerer Oberlehrer in einer Gemeinde erfordern, insbesondere wo mehrere Schulkomplexe in einer Gemeinde bestehen, ist für jedes Schulganze ein besonderer Oberlehrer aufzustellen. Die Bestellung geschieht auf den Vorschlag der Ortsschulbehörde durch die Oberschulbehörde. Seine Aufgabe ist, für die Erhaltung der inneren und äußeren Schulordnung innerhalb des betreffenden Schulkomplexes zu sorgen, unbeschadet jedoch der Aufsichtsbefugnisse, welche dem Ortsschulaufseher zustehen. Es liegt ihm insbesondere ob, die unständigen Lehrer bezüglich ihrer gesamten Schulthätigkeit und ihrer beruflichen Fortbildung mit Sorgfalt zu überwachen, die Entwürfe der Lehrpläne für die Beratungen im Lehrerkonvent in angemessener Weise vorzubereiten, zur Beaufsichtigung des Unterrichts und der Schulzucht von Zeit zu Zeit dem Unterricht der einzelnen Klassen anzuwohnen und von der Einhaltung des Stundenplans, dem Lehrgang und Lehrverfahren, Handhabung der Schulzucht Einsicht zu nehmen, den periodischen Prüfungen sämtlicher zum Schulkomplex gehörigen Klassen anzuwohnen und bei der Feststellung der Prüfungsergebnisse sein Urteil abzugeben, schriftliches Zeugnis über die Lehrer auszustellen, auf Schulversäumnisse, pünktlichen Beginn und Schluß des Unterrichts sein Augenmerk zu richten, die Ordnung und Reinlichkeit im Schulhause und regelmäßige Heizung der Schullokale zu überwachen, für Inventar und Schulbibliothek Sorge zu tragen. Die Zahl der Unterrichtsstunden, welche der Oberlehrer an seiner Klasse zu übernehmen hat, wird mit Rücksicht auf seine besonderen Dienstobliegenheiten von der Oberschulbehörde bestimmt. Behufs der Ergänzung von hierbei ausfallenden Stunden sind diejenigen Lehrer, welche nicht die volle Stundenzahl erteilen, ohne Ausmittelung besonderer Belohnungen als Fachhilfslehrer zu verwenden. Den Ortsschulaufseher hat derselbe von allen bedeutenden Vorkommnissen in der Schule in Kenntnis zu setzen, in Fällen, welche alsbaldiges Einschreiten verlangen, ungesäumt Mitteilung zu machen und ihm über seine eigene Thätigkeit auf Verlangen jede Auskunft zu erteilen.

An Schulen mit weniger als 5 Klassen und mindestens 2 Schullehrern ist einer der ständigen Lehrer auf Vorschlag der Ortsschulbehörde von der Oberschulbehörde in widerruflicher Weise zu beauftragen, unter der unmittelbaren Aufsicht des Ortsschulinspektors die äußere Schulordnung, pünktlichen Beginn und Schluß des Unterrichts, regelmäßige Heizung u. s. w. als Aufsichtslehrer zu überwachen und insbesondere gleich den Oberlehrern die unständigen Lehrer bezüglich ihrer gesamten Schulthätigkeit und beruflichen Fortbildung zu überwachen und schriftliche Zeugnisse über sie zu geben. Das im wesentlichen dem norddeutschen Schulorganismus nachgebildete Institut der Oberlehrer hat sich bisher nicht nur behufs einer größeren Einheitlichkeit im Lehrplan und größerer Regelmäßigkeit im Stufengang des Unterrichts, sondern auch hinsichtlich strammerer Aufrechthaltung der äußeren Schulordnung als zweckdienlich erwiesen; aber in Lehrerkreisen hat es sich bisher noch nicht beliebt gemacht.

Die unständigen Lehrer teilen sich in solche, welche einer Schulabteilung mit eigener Verantwortlichkeit vorgesetzt sind (Unterlehrer) und in solche, welche die ihnen anvertrauten Schülerabteilungen unter der Leitung und Verantwortlichkeit der Schullehrer besorgen. Aus ihrer Mitte werden auch diejenigen genommen, welche einem kranken oder schwachen oder suspendierten Schullehrer als Stellvertreter oder Hilfslehrer beigegeben werden, oder erledigte Schulstellen als Amtsverweser versehen.

Das Verhältnis zwischen den mit ständigen und mit unständigen Lehrern zu besetzenden Stellen ist durch das Gesetz vom 25. Mai 1865 und die dazu gehörige Instruktion folgendermaßen geregelt:

Wenn an einer Volksschule nur eine Lehrstelle besteht, so ist diese mit einem Schullehrer zu besetzen. Wenn zwei Lehrstellen vorhanden sind, so muß die eine mit einem Schullehrer, die andere kann mit einem Lehrgehilfen oder Unterlehrer besetzt

werden. Übrigens müssen bei 151—180 Schülern der Regel nach 2 Schullehrer, bei über 180 Schülern unbedingt 2 Schullehrer sein. Wo 3—5 Lehrstellen bestehen, kann eine mit einem unständigen Lehrer besetzt werden. An Schulen mit mehr als 5 Lehrern kann je bis zu weiteren 5 Lehrern noch je eine weitere Stelle mit einem unständigen Lehrer besetzt werden. Alle übrigen Lehrstellen dagegen sind mit Schullehrern zu besetzen. Also z. B. bei 10 Lehrstellen müssen es 8 Schullehrer und können es 2 unständige Lehrer sein, bei 11 Lehrstellen müssen es 8 Schullehrer und können es 3 unständige sein, bei 30 Lehrstellen müssen es 24 Schullehrer und können es 6 unständige Lehrer sein.

Durch dieses Gesetz hat sich das Verhältnis der Zahl der ständigen zu der der unständigen Stellen bedeutend verbessert. Seit dem Erscheinen desselben bis zum 1. Januar 1886 hat sich die Zahl der ständigen Schulstellen vermehrt um 737, die der unständigen vermindert um 24. Am 1. Januar 1886 betrug die Zahl der Schullehrerstellen 3213, die der unständigen 1187; mithin ist das Verhältnis der ständigen Stellen zu den unständigen = 100 : 36,94. (Evangelischerseits ist das Verhältnis ein ungünstigeres = 100 : 39, während es katholischerseits 100 : 32 ist.) Wenn übrigens bei Beratung des Gesetzes vom 25. Mai 1865 als das normale Verhältnis das bezeichnet wurde, daß die Zahl der unständigen Stellen 1/4 sämtlicher ständigen nicht übersteigen sollte, so ist dieses richtige Verhältnis auch jetzt noch nicht hergestellt. Hierin liegt jedoch noch keineswegs ein Beweis, daß zu Erreichung dieses Zwecks die Bestimmungen jenes Gesetzes nicht genügen; denn das letztere konnte in einer nicht geringen Zahl von Gemeinden bis jetzt noch gar nicht durchgeführt werden. Ganz abgesehen davon, daß mit Rücksicht auf die ökonomische Lage der Gemeinden die Einführung von Abteilungsunterricht bis jetzt in einer Ausdehnung gestattet werden muß, wie sie weder in der Absicht der Gesetzgebung noch im Interesse der Schulen gelegen ist (evangelischerseits bestehen jetzt 1035 Schulklassen mit Abteilungsunterricht) und daß ebendarum in den württembergischen Volksschulen nicht so viele Lehrer angestellt sind als zu wünschen wäre, findet insbesondere die Errichtung weiterer ständiger Stellen darum große Schwierigkeiten, weil auf dem Lande und in kleineren Städten, wo gewöhnlich keine geeigneten Mietwohnungen für eine Lehrerfamilie sich finden, erst Dienstwohnungen gebaut werden müssen mit einem erheblichen Kostenaufwand, welcher namentlich finanziell ungünstig gestellten Gemeinden sehr schwer fällt. Die Oberschulbehörde muß daher, wenn nur wenigstens ein geeignetes Unterrichtslokal für eine weitere Schulklasse vorhanden ist, im Interesse der Förderung des Unterrichts sich in vielen Fällen zunächst mit der Anstellung eines unständigen Lehrers begnügen, wo nach dem Gesetz von 1865 eine ständige Stelle errichtet werden sollte.

Wenn aber trotzdem, daß das Verhältnis der ständigen und unständigen Lehrstellen noch nicht das normale ist, die Anstellung der Kandidaten in dem letzten Decennium meist durchschnittlich im Alter von 24—25 Jahren erfolgte (wie dies bei den katholischen Lehrern noch jetzt der Fall, während bei den evangelischen die Anstellung gegenwärtig durchschnittlich erst im 26.—27. Lebenjahre erfolgt), so liegt der Grund davon teils in dem vorangegangenen über 20 Jahre andauernden Mangel, zu dessen Beseitigung eine auffallend große Anzahl von Schulamtskandidaten nötig und wodurch ein rasches Vorrücken derselben veranlaßt war, teils darin, daß bei der Konkurrenz um Schullehrerstellen die an Volksschulen verwendeten Lehrerinnen, welche niemals definitiv angestellt werden, außer Berechnung bleiben, wodurch für die männlichen Lehramtskandidaten die Aussichten auf definitive Anstellung günstiger sich gestalten. Übrigens darf nicht außer acht gelassen werden, daß die Zahl der letzteren viel größer ist, als die Zahl der unständigen Stellen, da mehr als 300 teils als Amtsverweser, teils als Stellvertreter und Hilfslehrer an Volksschulen, teils in verschiedenen Stellungen außerhalb des Volksschuldienstes im In- und Auslande verwendet sind. Hierdurch wird es allerdings, wenn die Zahl der ständigen Stellen sich

nicht gleichfalls entsprechend vermehrt, bald wider dahin kommen, daß wenigstens die definitive Anstellung der evangelischen Lehramtskandidaten nicht mehr im durchschnittlichen Lebensalter von 26—27 Jahren erfolgen kann, wie dies wünschenswert wäre.

Bildung der Lehrer. Der Stand der Volksschullehrer rekrutiert sich teils zu einem beträchtlichen Teile aus den Söhnen der Lehrer, teils aus der minder vermöglichen ländlichen und Handwerkerbevölkerung und den Waisenhäusern.

Der Bildungsgang für die männlichen Schulamtszöglinge ist folgender. Die Zulassung zur Vorbildung für den Schulstand ist bedingt durch die Erstehung einer Vorprüfung (Schulaspiranten-Prüfung), welche für die Evangelischen als Centralprüfung (erstmals im Jahre 1866 vorgenommen, nachdem früher die Prüfung in einzelnen Distrikten stattgefunden hatte) im Frühjahr in drei Staatsseminarien durch eine aus den Seminarlehrern gebildete Kommission unter der Leitung des betr. Seminarrektors, katholischerseits gleichfalls in den beiden Staatsseminarien abwechselnd durch Lehrer aus dem betreffenden Bezirke unter der Leitung eines Kommissärs der katholischen Oberschulbehörde gehalten wird. Zugelassen zu derselben werden Knaben, welche in dem Jahre, in welchem die Prüfung stattfindet, mindestens das 14. Lebensjahr vollenden, einer kräftigen Gesundheit sich erfreuen und mit keinem körperlichen Gebrechen behaftet sind, auch in Bezug auf sittlich-religiöses Verhalten gute Zeugnisse besitzen. Verlangt werden bei der Vorprüfung die Kenntnisse eines tüchtigen Schülers einer guten Volksschule. Zur Empfehlung gereicht ein Anfang im Klavierspiel und im Zeichnen. Neuerdings ist für diese Prüfung noch weiter angeordnet: 1) daß ein Schulaspirant in der Regel zum drittenmale zur Prüfung überhaupt nicht zugelassen werden soll; 2) daß diejenigen Aspiranten, welche in der zweiten Hälfte des Prüfungsjahres ihr 16. Lebensjahr zurücklegen, in der Regel nur dann aufgenommen werden sollen, wenn sie bei der Prüfung in die erste Hälfte der überhaupt Aufzunehmenden kommen; 3) daß solche Aspiranten, deren Zeugnis sich im Gesang nicht über mittelmäßig erhebt, nur dann aufgenommen werden sollen, wenn sie vermöge ihrer Leistungen in den übrigen Fächern zusammen in die erste Hälfte der überhaupt Aufzunehmenden lociert werden können. Daß solche, welche am 1. Juli des Prüfungsjahres das 16. Lebensjahr bereits überschritten haben, in der Regel überhaupt nicht mehr zur Prüfung zugelassen werden sollen, ist schon früher verfügt worden. Über die Prüfungsergebnisse hat der Vorstand der Prüfungskommission an die Oberschulbehörde zu berichten, welche über die Zulassung der Geprüften zur Vorbereitung für den Schulstand, sowie darüber entscheidet, welchen der Zugelassenen für den Fall des Wohlverhaltens Aussicht auf spätere Einsetzung in den Genuß einer Staatsunterstützung eröffnet werden kann.

Die Zugelassenen treten als Präparanden zunächst nach eigener Wahl in eine der verschiedenen Präparandenanstalten ein. Thatsächlich giebt es solche evangelischerseits nur noch an den 4 Staatsseminarien und an 2 Privatlehrerbildungsanstalten, obwol auch die Präparandenanstalten der Staatsseminare bis jetzt keine staatlichen Anstalten, sondern nur vom Staate unterstützte Privatanstalten der Seminarlehrer sind. Die Präparandenanstalten der Staatsseminare fassen 50—60 Zöglinge teils in einer, teils in 2 Jahresklassen in sich und sind sämtlich Internate. Fast alle Zöglinge erhalten jährlich je 120 Mark Staatsunterstützung, müssen aber nicht bloß die Kost, sondern auch Wohnung und Unterricht, die im Seminar kostenfrei sind, bezahlen. Die katholischen Präparanden sind teils in den von einzelnen Lehrern unterhaltenen Privatanstalten Gmünd und Saulgau, teils in dem katholischen Waisenhaus Ochsenhausen untergebracht; auch die Zöglinge dieser Anstalten erhalten jährlich die gleichen Stipendien. Dem Unterricht ist ein genau bestimmter Lehrplan zu Grunde zu legen, der sich nach den für die Aufnahme in das Staatsseminar vorgeschriebenen Kenntnissen und Fertigkeiten zu richten hat. Der Präparandenkurs umfaßt 2 Jahre. Das erste Jahr ist jedoch als Probezeit zu betrachten. Die Aufsicht über die Präparanden liegt den betreffenden Seminarvorständen ob.

Auf den zweijährigen Präparandenkurs folgt der dreijährige Seminarkurs, und zwar sowol in den Staats= als in den Privatschullehrerseminaren.

Diejenigen Präparanden, welche die Aufnahme in ein Staatsseminar nachsuchen, sollen im Kalenderjahr wenigstens das 16. Lebensjahr zurücklegen, haben über eine wol angewandte zweijährige Bildungszeit, gute Aufführung und physische Tüchtigkeit durch Zeugnisse sich auszuweisen und einer Konkursprüfung in den Fächern der Religion, der deutschen Sprache, des Rechnens, der Weltkunde, der Musik, des Schönschreibens, der Formenlehre und des Zeichnens sich zu unterwerfen. Eine genaue Instruktion normiert das Maß von Kenntnissen, das in jedem einzelnen Fache verlangt wird. Die Prüfung wird an den Seminarien durch Seminarlehrer vorgenommen und die Oberschulbehörde entscheidet auf Grund derselben über die Aufnahme ins Seminar, wobei einzelne auch als Hospites aufgenommen werden können.

Es bestehen 6 Staatsseminare: 4 evangelische: in Eßlingen (seit 1811), in Nürtingen (seit 1843), in Künzelsau (seit 1878) und in Nagold (seit 1881) und 2 katholische: in Gmünd (seit 1825) und in Saulgau (seit 1877). Alle 6 sind Internate, wo die Zöglinge unentgeldlich Unterricht, Wohnung und Heizung genießen, die Kost aber bezahlen müssen, wozu sie sowie zur Bestreitung ihrer übrigen Bedürfnisse Staatsstipendien, und zwar durchschnittlich 150 Mark erhalten. Die Kost wurde früher durch einen Kostgeber gemäß einem mit den Preisen der Lebensmittel wechselnden Accord gereicht. Seit dem Jahre 1868 wird sie in allen Seminaren auf eigene Rechnung besorgt. Es besteht eine eigene Menagekasse, worein die Seminaristen ihre Stipendien und, soweit diese nicht reichen, Beiträge aus eigenen Mitteln einlegen, und woraus alle Bedürfnisse der Küche bestritten werden. Die Einrichtung hat sich als vorteilhaft bewährt. Der Seminarkurs ist erst seit dem Jahre 1868 ein dreijähriger. Ein Seminar nimmt jährlich je 25 Zöglinge auf, so daß sich 3 Jahreskurse von je 25 bilden. Doch kann die Zahl der Zöglinge eines Kurses in einigen Seminarien nach Bedürfnis auch auf 30 erhöht werden.

Das Lehrerpersonal ist folgendes. Ein theologisch gebildeter Vorstand (Rektor) für Religion und Schulkunde, ein wissenschaftlich gebildeter Hauptlehrer (für deutsche Sprache, Geschichte und Geographie), 3 dem Volksschullehrerstand angehörige Oberlehrer, einer für Musik, der andere für Mathematik und Naturkunde, der dritte für Zeichnen, 2 Unterlehrer für Turnen, Musik und Nebenfächer, zugleich Aufseher, 1 Hilfslehrer für Musik, zugleich Aufseher — mithin 5 ständige, 3 unständige Lehrer.

Die Lehrfächer sind: Religion (Glaubens= und Sittenlehre im Anschluß an den Katechismus, Bibelkunde nebst Erklärung einzelner Hauptschriften). Schulkunde (Erziehungs= und Unterrichtslehre nebst den Elementen der Psychologie und Logik). Geschichte (sowol allgemeine, als besonders deutsche). Geographie (mathematische, physische und politische). Deutsche Sprache (Grammatik und deutsche Litteratur nebst Aufsatzübungen). Mathematik (Arithmetik, Algebra und praktisches Rechnen, ebene Geometrie und Stereometrie). Naturkunde (Naturlehre und Naturgeschichte). Musik (Gesang, Klavier= und Orgelspiel, Violine, Harmonielehre). Schön= und Rechtschreiben. Zeichnen (Freihandzeichnen, geometrisches, darstellende Geometrie). Turnen nach dem Jägerschen System. Seit 1875 wird auch fakultativer Unterricht im Französischen erteilt, zu welchem aber nur Zöglinge zugelassen werden, die sich vermöge ihrer Begabung und ihrer Leistungen in den andern Fächern nach dem Urteil des Lehrerkollegiums dazu eignen.

Mit vier Seminarien steht eine Taubstummenschule mit einem Oberlehrer und Unterlehrer oder Lehrgehilfen in Verbindung, worin die Seminaristen Kenntnis von dem Taubstummenunterricht erhalten, mit jedem Seminar eine Seminarübungsschule mit einem Oberlehrer und einem Unterlehrer. Letztere umfaßt Knaben von 7—14 Jahren in 3 Klassen. Das Nagolder Seminar hat — leider bis jetzt noch allein — neben der dreiklassigen auch noch eine einklassige Seminarübungsschule. Der Unterricht wird

teils unmittelbar vom Oberlehrer und Unterlehrer, teils unter deren Aufsicht nach einem speziellen, vom Oberlehrer entworfenen Lehrplan von den Seminaristen des ältesten Kursus in einem bestimmten Turnus erteilt. Dieselben haben sich auf ihre Lektionen schriftlich vorzubereiten, und ihre Leistungen werden von dem Oberlehrer in einem wöchentlichen Zusammentritt mit denselben einer eingehenden Kritik unterworfen. Es ist dies eine für die praktische Berufsbildung der Seminaristen fruchtbarste Institution der neuesten Zeit. Übrigens beschränkt sich die praktische Vorbildung nicht bloß auf den 1. (ältesten) Kurs. Schon im ersten Seminarjahr werden die Zöglinge in einer Wochenstunde in die Fragebildung und das Erzählen eingeführt. Im zweiten Seminarjahr erhalten die Zöglinge den Unterricht in der praktischen Methodik, welche sämtliche Lehrfächer umfaßt. Nachdem sie mit der Einrichtung der Seminarschule bekannt gemacht worden sind, werden die einzelnen Schulfächer durchgesprochen und Lehrgänge aufgestellt. Die Behandlung derselben wird auf jeder Stufe durch Lehrproben gezeigt, die zuerst immer von dem Lehrer, dann aber auch von den Zöglingen gehalten werden. Wenn sie nun im zweiten Bildungsjahr in dieser speziellen Weise für ihre Unterrichtspraxis vorbereitet worden sind und nebenbei auch zuweilen die Seminarschule besucht haben, treten sie im dritten Bildungsjahr als Lehrseminaristen in die Lehrseminarübungsschule ein, um hier nach der Methode zu unterrichten, mit der sie bekannt gemacht worden sind. Jeder Zögling hat bei normalen Verhältnissen wöchentlich 3—5 Unterrichtsstunden zu geben und in 3—4 Stunden zu hospitieren. Über die Einrichtung der Nürtinger Seminarschule vgl. „Praktische Methodik mit Lehrgängen und Lehrproben. Die Praxis der Nürtinger Seminarschule nach den Grundsätzen des württembergischen Normallehrplans von Fr. Guth, Oberlehrer am königl. Schullehrerseminar zu Nürtingen. Stuttgart. Verlag von Karl Aue. 1873."

Die Gehaltsverhältnisse der Seminarlehrer sind folgende: der Vorstand (Rektor) bezieht neben freier Wohnung 3600 Mark, der wissenschaftlich gebildete Hauptlehrer 2800 Mark (neben 300 Mark für französischen Unterricht), der Seminaroberlehrer 2200 Mark (nebst Alterszulagen von 200 Mark vom 40., 280 vom 45., 400 Mark vom 50. und 600 Mark vom 60. Lebensjahre an); die Seminarunterlehrer 900 Mark, die Hilfslehrer 800 Mark je neben freier Wohnung.

In den Privatschullehrerseminaren werden dieselben Fächer, wie in den Staatsseminaren gelehrt, nur in Betracht der beschränkteren Lehrkräfte, welche ihnen zu Gebote stehen, in geringerer Ausdehnung. Es bestehen nur zwei solche, beide für evangelische Zöglinge, in Tempelhof und Lichtenstern, mit welchen Kinderrettungsanstalten verbunden sind, und welche größtenteils durch die Gaben freiwilliger Wolthätigkeit sich erhalten. Die Anstaltsschulen dienen zugleich als Seminarübungsschulen für die Seminaristen. — Neben den Staatszuschüssen, welche diese Privatschullehrerseminarien für allgemeine Bedürfnisse erhalten, empfangen die Zöglinge derselben Stipendien von je 120 Mark jährlich, wofür sie ihre Kost und ihre sonstigen Bedürfnisse zu bestreiten haben.

Für die weiblichen evangelischen Schulamtszöglinge, deren spätere Verwendung an öffentlichen Schulen erst durch die Novelle von 1858 gestattet ist, bestand seit 1859 in Ludwigsburg ein Privatlehrerinnenseminar mit einem theologisch gebildeten Vorstand, einem Oberlehrer und einer Lehrerin nebst einigen Hilfskräften. Die Bildungszeit ist eine dreijährige, der Eintritt soll nicht vor dem 16. Jahr erfolgen. Die Lehrfächer sind Religion, Schulkunde, deutsche Sprache, Rechnen, Realien, Schön- und Rechtschreiben mit Aufsatzübungen, Zeichnen, Gesang und Spielen eines Chorals auf dem Klavier. Daneben Unterricht in weiblichen Handarbeiten, damit sie später auch den Unterricht in Arbeitsschulen erteilen können. Die Seminaristinnen erhalten Wohnung, Heizung nebst Beleuchtung und Unterricht frei und empfangen aus der

Staatskasse Stipendien von durchschnittlich 140 Mark, haben aber dafür ihre Kost und sonstigen Bedürfnisse zu bestreiten.

Das von dem verewigten Schulmeister Buhl in Ludwigsburg, von welchem schon oben bei den Arbeitslehrerinnen die Rede war, einem um die weibliche Erziehung höchst verdienten Manne — zunächst als Privatanstalt mit Staatsunterstützung gegründete Seminar, dessen erster Kurs im Jahre 1859 eröffnet worden, ist nun, wie oben schon bemerkt, in Verbindung mit einer Anstalt für Waisenmädchen zu einer Staatsanstalt erhoben und nach Markgröningen verlegt. Über die Zahl der Lehrkräfte, wie der Seminaristinnen, s. unten Statistik V, III, B. Als Übungsschule dient für die Seminaristinnen die mit dem Lehrerinnenseminar verbundene zweiklassige Waisenhausschule.

Nach Vollendung des dreijährigen Kurses haben die Kandidatinnen vor einer aus einem Seminarrektor, einem Seminaroberlehrer und dem Kommissär der evangelischen Oberschulbehörde als Vorstand zusammengesetzten Kommission in den oben genannten Fächern eine teils schriftliche, teils mündliche Prüfung nebst Ablegung einer Lehrprobe zu erstehen, worauf sie von der Oberschulbehörde ein Zeugnis nach den Stufen der Befähigung (Kl. I. II. III., wovon jede wider in a. und b. zerfällt) erhalten, in dessen Folge sie befähigt sind, in unständiger Weise (an der Stelle von Lehrgehilfen oder Unterlehrern an Mädchenschulen) und an den untersten Knabenklassen, sowie an den untersten gemischten Schulklassen durch die Oberschulbehörde verwendet zu werden.

Bezüglich der Stellung der an Volksschulen unständig angestellten Lehrerinnen, ihrer Rechte und Pflichten bestehen ganz dieselben Verhältnisse wie bei den Unterlehrern und Lehrgehilfen. Auch der Gehalt ist derselbe, wie bei den letzteren, nur daß den Lehrerinnen, weil sie nicht zu einer definitiven Anstellung gelangen können, nach dem Gesetz vom 30. Dez. 1877 (betr. die Rechtsverhältnisse der Volksschullehrer) Art. 47 zu ihren Gehalten Alterszulagen aus der Staatskasse gewährt werden und zwar vom zurückgelegtem 30. Lebensjahre an 100 Mark, vom 35. 125, vom 40. 150 Mark. Mangelhafte Erfüllung der dienstlichen Pflichten oder erhebliche Ausstellungen im sonstigen Verhalten schließen von der ersten Einsetzung in die Alterszulage oder im Vorrücken aus.

Im Falle willkürlichen Austritts aus dem Volksschuldienste oder der verschuldeten Entlassung aus demselben, ausgenommen den Fall der Verheiratung, sind sie den Betrag der genossenen Staatsunterstützung zu ersetzen verpflichtet. Einen Anspruch auf Ruhegehalt haben nur die an der Lehrerinnenanstalt des Staates ständig angestellten Lehrerinnen. Dieselben haben deshalb bei ihrer Anstellung und bei Gehaltserhöhungen eine der Schullehrerwitwenkasse zufließende Anstellungssportel von 10 Prozent ihres Gehalts, beziehungsweise des Gehaltszuwachses, dagegen keine sonstigen Leistungen zu entrichten. An Volksschulen unständig angestellte Lehrerinnen haben einen Anspruch auf Ruhegehalt nicht; dagegen haben sie, wenn sie nach gewissenhafter Verwaltung ihres Amtes durch Alter, Gebrechen und länger dauernde Krankheit in unverschuldeter Weise dienstuntüchtig werden, so lange sie im ledigen Stande bleiben und unbescholten leben, die Bewilligung eines jährlichen Gratials aus der Staatskasse zu gewärtigen. Dieses Gratial wird nach der Anzahl der Dienstjahre und dem Grad des Bedürfnisses in dem Betrage von 40—60 % des von der Lehrerin innerhalb des letzten Jahres vor dem Tage ihres Dienstaustrittes bezogenen kompetenzmäßigen Gehaltes, einschließlich der Alterszulage bemessen.

Katholischerseits befindet sich ein Privatlehrerinnenseminar in Gmünd mit ungefähr 15—18 Schülerinnen. Der Kurs ist gleichfalls dreijährig. Die Prüfung geschieht durch eine aus dem Kommissär des katholischen Kirchenrats als Vorstand, dem Rektor, dem Hauptlehrer und den Oberlehrern des Schullehrerseminars bestehenden Kommission.

Auf diese Lehrerinnen finden die oben angeführten Bestimmungen gleichfalls Anwendung

Neben diesen Laienlehrerinnen sind zur Zeit noch eine Anzahl von Ordensschwestern teils an Volks-, teils an Industrieschulen angestellt, von denen die Volksschullehrerinnen gleichfalls zuvor einer Prüfung durch den Kommissär des katholischen Kirchenrats sich zu unterwerfen haben. Im Fall diese Ordensschwestern zum Lehramt nicht mehr diensttüchtig sind, steht denselben der Rücktritt in ihre religöse Genossenschaft offen.

Am Schlusse der Seminarjahre erfolgt die erste Dienstprüfung evangelischer- und katholischerseits durch die Seminarlehrer unter dem Vorsitz eines Kommissärs des evangelischen Konsistoriums in jedem Seminar mit den betreffenden Seminaristen, wozu auch die Zöglinge der Privatseminarien einberufen werden. Das Maß der Anforderungen bei dieser wie bei der zweiten Dienstprüfung ist durch den Konsistorialerlaß vom 26. Juni 1855 normiert worden, welcher im wesentlichen noch heute maßgebend ist. Die Prüfung geschieht teils mündlich, teils schriftlich. Es wird verlangt:

1) In der Religion: a. Bibelkunde; b. Bekanntschaft mit den geschichtlichen Büchern des Alten Testaments, einer Anzahl von Psalmen und einigen Abschnitten der Propheten, vertrautere Bekanntschaft mit den 4 Evangelien und der Apostelgeschichte, den Briefen an die Römer und 1. Korinther, den Pastoralbriefen; c. Sicherheit im religiösen Memorierstoff der Volksschule; d. Kenntnis der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, gegründet auf den Katechismus und die Beweisstellen des Spruchbuches, nähere Kenntnis der Unterscheidungslehren; e. Bekanntschaft mit den im Lesebuch enthaltenen kirchengeschichtlichen Abschnitten. 2) In der deutschen Sprache: a. Kenntnis der Redeteile, der Formenlehre, der Satzteile und Satzarten, fehlerloses Schreiben eines Diktats; b. schöne und fließende Handschrift und Kenntnis der Methode des Schreibunterrichts; c. gutes, ausdrucksvolles Lesen eines Lesestücks; d. Aufsatz über einen dem Kandidaten bekannten Gegenstand; e. Kenntnis des Lehrganges und Verfahrens bei Erteilung des Sprachunterrichts für die verschiedenen Altersstufen der Volksschüler. 3) Im Rechnen und der Geometrie: a. Bekanntschaft mit der niederen Arithmetik einschließlich der Lehre von den Dezimalbrüchen, der Proportionenlehre, der Elemente der Potenzen und Wurzellehre; Kenntnis des metrischen Systems, Übung im praktischen Rechnen — Zins-, Teilungs-, Mischungsrechnung, Fertigkeit im Kopfrechnen. Kenntnisse in der Algebra erhöhen das Zeugnis im Rechnen; b. Kenntnis des Lehrganges und Verfahrens beim Unterricht im Rechnen; c. Bekanntschaft mit den Hauptsätzen der Planimetrie über geradlinige Figuren und den Kreis; d. Bekanntschaft mit den Elementen der Flächen- und Körperberechnung.

4) In der Weltkunde: Naturgeschichte, Naturlehre, Geschichte und Geographie. Hier waren die Anforderungen durch den oben angeführten Erlaß zunächst auf genaues Verständnis und Erklärung der betreffenden im Lesebuch vorkommenden Abschnitte beschränkt. Da jedoch teils die betreffenden Fächer nur unvollständig im Lesebuch vertreten sind, teils ihr Verständnis einen anderweitigen vollständigen Unterricht voraussetzt, so wird jetzt verlangt, daß die Realkenntnisse zwar zunächst den im Lesebuch gegebenen Stoff umfassen, jedoch über denselben hinaus zu einer geordneten Kenntnis des Wichtigsten aus dem Gebiete der Naturgeschichte, Naturlehre, Geschichte und Geographie sich erheben.

5) Musik: a. Kenntnis der Elemente, der Accorde, ihrer Versetzungen, Umwendungen bis zur Fähigkeit, eine vorgeschriebene Ausweichung auszuführen und eine gegebene Stimme 2-, 3- und 4stimmig zu harmonisieren; b. Singen der im Choralbuch enthaltenen Choräle mit Ausnahme der schwierigeren, in altkirchlichen Tonarten gesetzten; c. Fähigkeit, einen Choral auf der Orgel (mit Gebrauch des

Pedals) zu spielen und ein schon eingeübtes Orgelstück vorzutragen; d. Spielen eines Chorals auf der Violine vom Blatt.

6) Als Lehrprobe hat der Kandidat ein aufzugebendes Pensum aus den verschiedenen Fächern der Volksschule mit Schülern in der Zeitdauer einer Viertelstunde zu behandeln. 7) Zeichnen: geometrisches und Freihandzeichnen.

8) Die Schulkunde war durch obigen Konsistorialerlaß der zweiten Dienstprüfung zugewiesen und für die erste nur die Kenntnis des Lehrgangs der einzelnen Unterrichtsfächer verlangt. Da sie jedoch ein Hauptfach des Seminarunterrichts ist und nicht bloß die Schulkunde im engeren Sinne, sondern auch die wesentlichen Grundsätze über Pädagogik und Didaktik umfaßt, so werden auch schon bei der ersten Dienstprüfung schriftliche Fragen aus dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts zur Beantwortung gegeben. Endlich erstreckt sich die erste Dienstprüfung auch 9) auf das Turnen und wird sowol in Beziehung auf Turnfertigkeit als auf Turnlehrfähigkeit darin ein Zeugnis erteilt. 10) Da für diejenigen Zöglinge, die es wünschen, im Seminar auch Unterricht im Französischen erteilt wird, so wird auch hierin ein Zeugnis erteilt, dieses aber beim Gesamtzeugnis nicht mit eingerechnet. Bei der zweiten Dienstprüfung findet eine Prüfung im Französischen nicht mehr statt, ebenso auch nicht im Turnen.

Die Zeugnisse bei der Prüfung evangelischer und israelitischer Kandidaten ergeben sich durch Addition der in den einzelnen Fächern erhaltenen Noten, wobei jedoch die Fächer nicht als gleichwertig gelten, sondern von $^1/_2$ bis zu 2 aufsteigen. Die niedrigste Nummernzahl, die zur Erstehung der Prüfung notwendig ist, beträgt 56—77, die höchste 197—224. Die Gradation der Zeugnisse ist folgende:

III b	(„kaum zureichend")	mit	56— 77,
III a	(„zureichend")	„	78—105,
II b	(„ziemlich gut")	„	106—140,
II a	(„gut")	„	141—168,
I b	(„recht gut")	„	169—196,
I a	(„recht gut")	„	197—224 Nummern.

Da sich aber gezeigt hat, daß die bezüglich der Prüfungsfächer eingeführte Wertskala nicht hindert, daß einzelne Kandidaten, wenn sie auch in den wichtigsten Prüfungsfächern unbefriedigende Zeugnisse haben, gleichwol die Note III b, beziehungsweise eine höhere Note erhalten, so werden neuerdings in 6 Hauptfächern: Religion, Aufsatz, Rechtschreiben, Rechnen, Schulkunde, Lehrfähigkeit Minimalzeugnisse gefordert in der Weise, daß nur derjenige für examiniert erklärt wird, welcher in den genannten Fächern zusammen wenigstens 30 Nummern (durchschnittlich „mittelmäßig") erhält, während zur Erreichung von III a mindestens 41,
II b „ 56,
II a „ 75,
I b „ 90 Nummern zusammen in ebendenselben Fächern erforderlich sind.

Die mit Erfolg erstandene erste Dienstprüfung befähigt zur Versehung von unständigen Lehrstellen, zunächst von Lehrgehilfenstellen.

Die zweite Dienstprüfung, die erst nach zurückgelegtem 24. Lebensjahr und nach einer wenigstens zweijährigen Dienstleistung in unständigem Dienste erstanden werden darf, wird evangelischerseits durch ein Mitglied der evangelischen Oberschulbehörde, einen Seminarrektor, einen Bezirksschulinspektor, einen Seminaroberlehrer und einen Volksschullehrer unter Beiziehung von Fachlehrern in der Musik und im Zeichnen, katholischerseits durch 2 Mitglieder des katholischen Kirchenrats, einen Rektor und Professor am Schullehrerseminar und einen Volksschullehrer vorgenommen. Bei derselben wird im allgemeinen ein reiferes Urteil und eine sicherere Beherrschung des Lehrstoffs erwartet. Die Prüfungsfächer sind dieselben, doch wird insbesondere noch

erwartet: 1) In der Religion: Bekanntschaft mit der theokratischen Stellung und Wirksamkeit der einzelnen Propheten, mit Hiob, den Sprüchen Salomos und sämtlichen neutestamentlichen Briefen. 2) In der Geschichte: Auskunft auch über diejenigen Data der Zeittafel, welche im Lesebuch keine Erwähnung finden. 3) In der Schulkunde: nähere Einsicht in die Methoden und den Lehrgang bei sämtlichen Unterrichtsfächern, und Beantwortung praktischer Fragen aus dem Gebiete des Schullehrerberufs. 4) In der Musik: Singen und Spielen sämtlicher Choräle des Choralbuchs, freies Vorspiel oder wenigstens Vortrag eines auswendig gelernten fremden Orgelstücks. Kenntnis des inneren Baues der Orgel. Die Fähigkeit zu transponieren und supponieren gereicht zur Empfehlung. 5) Geometrisches und Freihandzeichnen. 6) Über seine Lehrfähigkeit hat jeder Kandidat zwei Proben abzulegen, wobei er mit den Schülern ein ihm gegebenes Thema in einem religiösen und einem weltlichen Unterrichtsfach zu behandeln hat.

Die Skala der Zeugnisse ist dieselbe, wie bei der ersten Dienstprüfung. Die oben angeführte Forderung der Minimalzeugnisse ist aber bei der zweiten Dienstprüfung noch dadurch verschärft, daß, wenn ein Kandidat auch in den obengenannten 6 Hauptfächern zusammen das Durchschnittszeugnis „mittelmäßig" erhält, aber in einem derselben entweder gar kein Zeugnis oder doch nur die Note „sehr mittelmäßig" erlangen würde, er erst dann für examiniert erklärt wird, wenn er in dem Fach, in welchem sein Zeugnis ungenügend war, eine Nachprüfung mit befriedigendem Erfolg erstanden hat. — Zur gewissenhaften Anwendung der Zeit behufs der Fortbildung zwischen der ersten und zweiten Dienstprüfung sind widerholte Ermahnungen der Oberschulbehörde ergangen. Die erfolgreiche Erstehung der zweiten Dienstprüfung befähigt zur definitiven Anstellung.

Zur Fortbildung der im Dienst befindlichen Lehrer bestehen teils allgemeine, teils auf Spezielles gerichtete Einrichtungen.

Zu jenen gehören die schon seit 1810 angeordneten Schullehrerkonferenzen. Sie bestehen teils in theoretischen Belehrungen, teils in praktischen Übungen. Jene umfassen das ganze Gebiet der Pädagogik und Didaktik, dehnen sich aber auch auf Gegenstände aus, welche in das allgemeine Kulturgebiet gehören. Sie sind alljährlich viermal durch den Schulkonferenzdirektor, der häufig auch zugleich Bezirksschulinspektor ist, mit sämtlichen zum Konferenzbezirk gehörigen Lehrern zu halten, welche bis zum 60. Jahre zum Besuch der Konferenzen verpflichtet sind. Sie beginnen mit mehrstimmigem Gesang, wozu meistens auch noch Orgelspiel kommt. Der Konferenzdirektor stellt ein oder mehrere Themen zur schriftlichen Bearbeitung auf. Solcher Aufsätze sollen im Jahre zwei von sämtlichen Lehrern, welche noch nicht 50 Jahre alt sind, geliefert werden. Sie werden vom Konferenzdirektor gelesen und mit einem kurzen Urteil später zurückgegeben. In der nächsten Konferenz wird der Gegenstand nebst einer Kritik der Aufsätze eingehend besprochen, wobei der Vorstand entweder einer Disposition sich bedient oder einen selbstverfaßten ausführlichen Vortrag hält und der weiteren mündlichen Besprechung Raum giebt. Die Lehrerinnen sind zwar vom persönlichen Erscheinen bei den Konferenzen dispensiert, haben aber jährlich auch zwei Aufsätze zu liefern, worüber der Konferenzdirektor ihnen sein Urteil mündlich abgiebt. In einem mit mehreren Lehrerinnen besetzten Bezirk werden mit denselben auch besondere Konferenzen gehalten. Außer den vom Direktor gegebenen Themen können mit dessen Bewilligung Lehrer sich auch selbst ein Thema wählen. Anstatt eines Aufsatzes kann auch ein eingehender mündlicher oder schriftlicher Bericht über ein Buch oder eine schriftlich ganz ausgearbeitete Lehrprobe gelten. Die Protokollführer der Konferenzen sind von der Aufsatzpflicht frei. — Die praktischen Übungen bestehen in Lehrproben über irgend einen Unterrichtsgegenstand, welchen der Konferenzdirektor zuvor (zur Vorbereitung) bezeichnet hat, und welche von dazu berufenen Lehrern abzuhalten sind. Auf sie folgt die Kritik, teils durch den Vorstand, teils durch die an-

wesenden Lehrer. Die Berichte und Protokolle sind mit Aufsatzproben durch die Generalsuperintendenten an die Oberschulbehörde einzusenden.

Seit dem Jahre 1865 ist in jedem Schulaufsichtsbezirke alljährlich nach Beendigung der periodischen Schulprüfungen an der Stelle einer der vier jährlichen Konferenzen eine Bezirksschulversammlung abzuhalten, wobei die Schulkonferenzvorstände und sämtliche Lehrer des Bezirks zu erscheinen haben. Ferner sind zur Teilnahme der Dekan und die weiteren Geistlichen der betreffenden Konfession, der Oberamtmann, der Oberamtsarzt, sowie weitere Männer, bei welchen Interesse für das Volksschulwesen vorauszusetzen ist, einzuladen. Den Mitgliedern der Ortsschulbehörden steht die Teilnahme frei. Der Bezirksschulaufseher eröffnet die Versammlung mit einer Darstellung des Standes des Volksschulwesens im Bezirk, und die Beratung erstreckt sich auf diejenigen Punkte, worin nach seinen Warnehmungen eine Verbesserung oder Weiterbildung stattfinden sollte. Auch ist es jedem Mitgliede gestattet, andere Gegenstände, welche dem Zweck der Versammlung entsprechen, zur Erörterung vorzuschlagen, sowie es der Versammlung zusteht, Anträge an die höheren Behörden zu stellen. Häufig werden von Lehrern oder Geistlichen längere schriftliche Vorträge gehalten. Auch äußern sich die Ärzte über ihre Warnehmungen in den Schulen. Ausstellungen von Lehrmitteln, schriftlichen Schülerarbeiten oder von Leistungen der weiblichen Arbeitsschulen finden hin und wider statt. Diese Versammlungen sind geeignet, den Lehrern einen Einblick in den Gesamtzustand der Schulen ihres Bezirks zu verschaffen und sie zur Vergleichung mit den Leistungen anderer herauszufordern, auch bei solchen Männern, welche sonst zur Schule in keiner amtlichen Beziehung stehen, das Interesse dafür zu fördern.

Über die Verhandlungen hat der Bezirksschulinspektor unter Beischluß des Protokolls an die Oberschulbehörde zu berichten, welche sämtliche Berichte nebst etwaigen Anträgen und Wünschen der Versammlung dem königl. Ministerium vorzulegen hat, sodaß hierdurch die höheren Behörden eine die gewöhnlichen Visitationsberichte ergänzende nähere Einsicht in die Fortschritte oder Mängel und Bedürfnisse der Volksschulen gewinnen.

Für die Teilnahme an den Konferenzen erhalten die ständigen und unständigen Lehrer bei mindestens 2 km Entfernung vom Konferenzort eine Reisekostenvergütung von 25 Pf. per Kilometer und eine Taggebür von 2 Mark 60 Pf. aus den Gemeindekassen, während die Konferenzdirektoren für jede der vier jährlichen Schulkonferenzen eine Belohnung von je 25 Mark und eine Taggebür von je 5 Mark am Wohnort, von je 10 Mark auswärts beziehen.

In jedem Bezirk bestehen ferner seit 1810 gesetzlich angeordnete Schullehrerlesegesellschaften, an welchen auch die Geistlichen sich beteiligen, und deren Kosten durch normierte Beiträge der Ortskassen, der Lehrer und der Geistlichen bestritten werden. Davon werden pädagogische Zeitschriften und Bücher, namentlich solche, welche zur Fortbildung der Lehrer dienen, auch solche von allgemein bildendem Inhalt, angeschafft. Sie stehen unter der Leitung der Konferenzdirektoren und einiger Gewählten aus der Mitte der Lehrer. Auch wird die Anschaffung von Büchern oft in den Konferenzen beraten. Sie werden in Cirkulation gesetzt und nachher in die Bezirksbibliothek aufgenommen.

Zur Förderung der Fortbildung dienen ferner die Preisaufgaben. Alle zwei Jahre wird von der Oberschulbehörde ein Thema aus dem Gebiete der Pädagogik zur Beantwortung ausgeschrieben. Die Arbeiten sind mit einem Motto und mit einem das Motto und den Namen des Verfassers enthaltenden versiegelten Zettel einzusenden. Die drei besten Arbeiten werden honoriert, andere, wenn sie es verdienen, belobt. Das Ergebnis wird mit einer eingehenden Kritik der Abhandlungen öffentlich bekannt gemacht.

Auch ist eine bestimmte Etatsumme ausgesetzt zu Prämien für verdiente Lehrer. Doch soll ein Teil dieser Summe zur Vermehrung oder Erhöhung der Preise

für die Lösung von Preisaufgaben oder auch zu Reiseunterstützungen für besonders strebsame Lehrer verwendet werden.

Die durch das Schulgesetz von 1836 angeordneten außerordentlichen Lehrkurse über allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre sind neben den Schulkonferenzen und bei der durchschnittlichen pädagogischen Bildung der Lehrer kein Bedürfnis mehr. Dagegen werden solche Lehrkurse für spezielle Zwecke gehalten, z. B. Zeichenkurse, Turnkurse s. oben. Der kürzere Zeichenkurs für katholische Lehrer wird gewöhnlich zu Rottweil gehalten. Die Teilnehmer erhalten neben Reisekostenentschädigung Taggelder aus der Staatskasse à 3 Mark. Lehrkurse in einzelnen Bezirken zur Weiterbildung in der Naturkunde oder Mathematik, in der deutschen Stilistik und Litteratur, durch Geistliche, welche dieser Fächer mächtig sind, und deren Teilnehmer Reisekostenentschädigung aus der Staatskasse erhalten; für katholische Lehrer werden seit einigen Jahren sechswöchige Lehrkurse in Physik, Mineralogie, Geognosie, Chemie durch Fachlehrer in Stuttgart gehalten. Landwirtschaftliche Lehrkurse in Hohenheim.

In Stuttgart besteht ein Lehrkurs für Orgelspiel und Harmonielehre, welcher für alle daselbst angestellten unständigen Lehrer obligatorisch ist. Auch werden Orgelkurse unter der Leitung von dazu geeigneten Geistlichen und Schulmännern jährlich in einzelnen Bezirken des Landes abgehalten und es sollen nach und nach alle Bezirke an die Reihe kommen.

Freiwillige Gesangvereine, häufig mit Orgelspielübungen verbunden, von der Oberschulbehörde dringend empfohlen, vorzugsweise zur Pflege des geistlichen Gesanges, bestehen fast in allen Bezirken unter der Leitung von Lehrern oder Geistlichen, und die Teilnehmer erhalten dazu häufig Reisekosten aus den Stiftungs- oder Gemeindekassen.

Seit einigen Jahren sind Widerholungskurse für jüngere Lehrer, besonders für solche, welche früher an keiner Seminarübungsschule teilgenommen haben, in der Art eingeführt, daß in einigen evangelischen Seminaren je 6 Lehrer einberufen werden, welche 3 Wochen lang dem Unterrichte in der Seminarübungsschule unter der Leitung des Oberlehrers anzuwohnen und teilweise auch selbst zu praktizieren haben, um sodann das, was sie von Methode und Disciplin hier gelernt haben, in ihren eigenen Schulen anzuwenden. Diese Kurse haben sich als sehr fruchtbar erwiesen und werden von strebsamen Lehrern gerne benützt. Die Teilnehmer erhalten Taggeld aus der Staatskasse.

Anstellung der Lehrer. Früher hatten sowol die salarierenden Stiftungsräte als eine große Zahl von Gemeinden vermöge eines auf besonderem Titel beruhenden Privatrechts das Wahl- oder Vorschlagrecht zu den Schulstellen. Beiden ist aber dieses Recht wegen der dabei stattgehabten Misbräuche längst genommen, und es regt sich in den Gemeinden kein Wunsch nach Zurückgabe des alten Rechts. Die Oberschulbehörde besetzt jetzt alle ständigen und unständigen Schulstellen, soweit nicht das Ernennungsrecht Standesherren oder Rittergutsbesitzern zukommt, in welchem Falle der Oberschulbehörde nur das Bestätigungsrecht zusteht. Übrigens haben etliche größere Städte (Stuttgart, Ulm) neuestens durch Erhöhung der Schulbesoldungen über das gesetzliche Maß hinaus vermittelst Übereinkommens mit der Oberschulbehörde eine Art von Vorschlagsrecht sich erworben, indem ihnen aus der Bewerberliste eine Anzahl von an sich für die fragliche Stelle befähigten Bewerbern genannt wird, von welchen sie drei der Oberschulbehörde zur Ernennung vorschlagen. Zur Anstellung auf einer Volksschulstelle wird erfordert, daß der Kandidat 1) nach dem Ergebnis seiner Dienstprüfung, 2) nach den Regeln der Anstellungs- und Beförderungsordnung, soweit es sich nicht um solche Stellen handelt, in welchen einem Dritten das Ernennungsrecht zusteht, 3) nach seinem Glaubensbekenntnis zu der zu besetzenden Stelle befähigt und 4) nicht wegen seines Lebenswandels oder seiner früheren Amtsführung des Vertrauens für den Beruf eines Schullehrers verlustig ist.

Das Gesetz vom 30. Dezember 1877, betr. die Rechtsverhältnisse der Volksschullehrer hat unter Anschluß an das Gesetz, betr. die Rechtsverhältnisse der Staats-

beamten vom 28. Juni 1876, die Volksschullehrer hinsichtlich ihrer Dienstrechte den Staatsdienern im wesentlichen gleichgestellt, obwol der Schuldienst als Gemeindedienst gilt. Von den allgemeinen Bestimmungen jenes Gesetzes sind folgende hervorzuheben: Kein Lehrer darf ohne vorgängige Anzeige bei der Oberschulbehörde und hierauf erfolgter Entschließung sich in eine eheliche Verbindung einlassen. Bei ständig angestellten Lehrern wird letztere alsdann nicht zugegeben werden, wenn dieselbe aus Rücksichten für die Ehre des Dienstes als unzulässig erscheinen müßte. — Jeder Lehrer hat während eines Urlaubs ohne Rücksicht auf die Dauer der Verhinderung die Kosten des für ihn zu bestellenden Amtsverwesers ganz zu bestreiten. Ein Lehrer, welcher ohne den vorschriftsmäßigen Urlaub von seinem Amte sich ferne hält oder den erteilten Urlaub überschreitet, ist, wenn ihm nicht besondere Entschuldigungsgründe zur Seite stehen, für die Zeit der unerlaubten Entfernung seines dienstlichen Einkommens verlustig. — Mit Verzichtleistung auf Gehalt und Titel kann jeder Volksschullehrer den Dienst aufkündigen. Der Dienstaustritt kann jedoch nur nach vorhergegangener vierteljährlicher Kündigung erfolgen. Hat der austretende Lehrer zu seiner Ausbildung Unterstützungen aus Staatsmitteln erhalten (s. o. S. 489—491), so ist er verbunden, hierfür Ersatz zu leisten (vgl. Art. 10 des Ges. v. 30. Dez. 1877). — Jeder auf Lebenszeit angestellte Lehrer muß die Versetzung auf eine andere Stelle ohne Verlust an seinem pensionsberechtigten Gehalt sich gefallen lassen, wenn es das dienstliche Bedürfnis erfordert. Dem hiernach ohne sein Ansuchen und ohne sein Verschulden versetzten Lehrer sind die Umzugskosten zu ersetzen. Gegen den Versetzungsbescheid ist binnen der Frist von 14 Tagen bei dem Ministerium des Kirchen- und Schulwesens Beschwerde mit aufschiebender Wirkung zulässig. — Von den gegen Lehrer zulässigen Disciplinarstrafen war schon oben (S. 462) die Rede.

Hinsichtlich der Gehaltsverhältnisse der Lehrer ist das Gesetz vom 25. Mai 1865 mit den Novellen vom 18. April 1872 und 22. Januar 1874 maßgebend. Nach diesen Normen kommt jeder Schullehrerstelle eine angemessene, für den Bedarf einer Familie ausreichende Wohnung oder eine den jeweiligen Mietpreisen entsprechende Hausmieteentschädigung zu.

Der Mindestgehalt einer Schulstelle in Schulgemeinden mit nicht mehr als 400 Einwohnern, sowie einer gemäß dem Gesetz vom 25. Mai 1865 (s. oben S. 487 unten und f.) in Landgemeinden und in Städten mit nicht mehr als 2000 Einwohnern neu errichteten oder neu zu errichtenden Schulstelle wird zu 946 M. bestimmt. Dieser Gehalt steigt

A) in Landgemeinden bei Schulen mit 2 Lehrstellen für den ersten und einzigen Schullehrer auf 1036 M., mit 3 Lehrstellen für den ersten auf 1086 M., für den zweiten auf 1036 M., mit 4 Lehrstellen für den ersten auf 1136 M., für den zweiten auf 1086 M., bei 5 und mehr Lehrstellen für den ersten auf 1186 M., für den zweiten auf 1086 M.

B) in Städten mit nicht mehr als 2000 Einwohnern soll bei drei und mehr Lehrstellen der Gehalt des ersten Schullehrers mindestens um 50 Mark höher, sonst aber sollen die Schullehrersgehalte in solchen Städten zum mindesten eben so hoch stehen, als die Gehalte der in den Landgemeinden auf den entsprechenden Stellen befindlichen Schullehrer. In Städten mit mehr als 2000 und weniger als 4000 Einwohnern soll der Durchschnittsgehalt einer Schullehrerstelle mindestens in 1186 Mk., in Städten mit 4000 bis 6000 Einwohnern mindestens in 1286 Mark, in Städten mit mehr als 6000 Einwohnern mindestens in 1386 Mark bestehen. Hierbei sind jedoch angemessene Gehaltsabstufungen in der Art einzuführen, daß, wo nur zwei Schullehrerstellen vorhanden sind, der Gehalt des einen Schullehrers um 170 Mark höher sich berechnet, als der Gehalt des andern, sonst aber in jeder solchen Schulgemeinde ein Teil der Schullehrergehalte den normalen Durchschnittsbetrag um 170 Mark übersteigt. Bei Berechnung der Durchschnittsgehalte bleiben die Gehalte derjenigen

Schullehrerstellen, deren Errichtung erst durch das Gesetz von 1865 gefordert worden, außer Betracht.

Dabei ist für jede Schullehrerstelle ein Teil des Gehalts im Wert von mindestens 86 Mark in Brotfrüchten oder Gütergenuß abzureichen. Die Früchte können in Natur oder in den laufenden durchschnittlichen Marktpreisen abgereicht werden, sind aber in der Besoldungskompetenz nach sogenannten Sportelpreisen (1 Centner Dinkel = 4 Mark 60 Pfennige) aufgenommen, welche seit Jahren hinter den wirklichen Preisen merklich zurückstehen, so daß sich der Geldwert jener Gehalte um diese Differenz erhöht.

Der Güterertrag darf nicht höher als zu 3 Prozent des örtlichen Kaufwerts der Güter angeschlagen werden. Über die hiernach im einzelnen sich ergebenden Gehaltsverhältnisse s. unten Statistik V, 1.

Zu den ordentlichen Gehalten der Stellen treten aber noch die von der Staatskasse gereichten Alterszulagen, welche hinsichtlich des Anspruchs auf Pension und Sterbenachgehalt, sowie auch hinsichtlich der Verpflichtung zu den Leistungen für die Witwenkasse der Volksschullehrer den ordentlichen Gehalten gleichgestellt sind. Dieselben betragen (seit 1872) nach zurückgelegtem

40. Lebensjahre — 100 Mark,
45. „ — 140 Mark,
50. „ — 200 Mark.

Mangelhafte Erfüllung der dienstlichen Pflichten oder erhebliche Ausstellungen im sonstigen Verhalten schließen von der ersten Einsetzung in die Alterszulage oder vom Vorrücken aus.

Eine Erhöhung des wirklichen Ertrages über den kompetenzmäßigen und pensionsberechtigten ergiebt sich bei solchen Schuldiensten, mit welchen kirchliche Verrichtungen verbunden sind, durch die gesetzliche Bestimmung (von 1865), daß Bezüge für besondere kirchliche Verrichtungen, welche der Lehrer als Meßner, Organist, Kantor bei Taufen, Hochzeiten, Leichen zu versehen hat (Stolgebüren), nicht in den Schuldienst einzurechnen sind. Dieselben sind bei manchen Stellen nicht unbeträchtlich. — Dabei ist jedoch im Gesetz die besondere Anordnung getroffen, daß, wenn mit der Schulstelle ein Meßnereidienst verbunden ist, der Lehrer in der Regel einen Meßnereigehilfen haben muß, dessen Belohnung zu dem bei Festsetzung des Gehalts in Abzug kommenden Amtsaufwand zu rechnen ist, soweit solcher nicht etwa schon durch den Mehrertrag gedeckt erscheint, um welchen der Gehalt der Schulstelle das gesetzliche Minimum übersteigt. Doch kann ausnahmsweise auch auf Wunsch der Gemeinde der letzteren die Haltung eines Meßnereigehilfen von der Oberschulbehörde erlassen werden, in welchem Falle die entsprechende Belohnung dem Lehrer zu reichen ist. Der Meßnereigehilfe wird nur in widerruflicher Eigenschaft bestellt, und zwar durch Wahl des Schullehrers mit Genehmigung der kirchlichen Ortsbehörde. Der Schullehrer bleibt für die Versehung des Meßnerdienstes verantwortlich. Die Verteilung der Geschäfte zwischen dem Lehrer-Meßner und dem Meßnereigehilfen ist im Verordnungswege geregelt.

Auch dadurch erhöht sich das Einkommen für eine große Zahl ständiger und unständiger Lehrer, daß sie wegen des in vielen Schulklassen (zur Zeit in 1035) eingeführten Abteilungsunterrichts (s. oben S. 468 u. 488) über 30 Stunden, nämlich mindestens 32, in vielen Klassen auch 34 oder 36 Stunden wöchentlich zu geben haben. Mit dem Abteilungsunterricht sollen in der Regel nur Schullehrer und Unterlehrer und dürfen nur ausnahmsweise auch Lehrgehilfen beauftragt werden.

Überblickt man die Stellengehalte, wie sie unter V. „Statistik" Z. 1 verzeichnet sind, so ergiebt sich, daß sich zwar gegenüber von früheren Jahren das Verhältnis der besser dotierten Stellen gegenüber von denen in den drei untersten Gehaltsklassen etwas gebessert hat, daß aber die letzteren (was seinen Grund in der überwiegend

großen Zahl ein- und zweiklassiger Schulen hat) immer noch viel mehr als zwei Drittel sämtlicher Gehalte ausmachen. Dadurch wird das Vorrücken der Lehrer in eine höhere Gehaltsklasse nicht nur erschwert, sondern vielen ganz unmöglich gemacht; sie erreichen daher, selbst wenn sie einmal in die höchste Alterszulage eingerückt sind, den Gehalt von 1300 Mark nicht, so daß auch die Witwenpensionen (s. unten S. 503) auf das Minimum von 250 Mark beschränkt sind. Es erscheint daher als ein nicht unbilliger Wunsch der Lehrer, daß zur Beseitigung dieses Mißstandes weitere Mittel aus der Staatskasse verwilligt werden mögen.

Von den unständigen Lehrern beziehen Unterlehrer und Amtsverweser neben 7½ Centner Dinkel oder deren durchschnittlichem Marktpreis, einem heizbaren Zimmer mit dem unentbehrlichsten Mobiliar oder einer Entschädigung dafür, und neben einem halben Klafter buchen Scheiterholz oder einem Äquivalent von einer anderen Holzgattung, einen Gehalt in Gemeinden mit nicht mehr als 2000 Einwohnern von mindestens 600 Mark, in Gemeinden mit mehr als 2000 und weniger als 6000 Einwohnern von mindestens 640 Mark, in Gemeinden von mehr als 6000 Einwohnern von mindestens 680 Mark. Außerdem beziehen die Verweser erledigter Schulstellen, welche zugleich einen niederen Kirchendienst zu versehen haben, die damit verbundenen Emolumente.

Die Lehrgehilfen erhalten neben der gleichen Naturalleistung, wie die vorhin genannten, einen nach der Größe der Gemeinden aufsteigenden Gehalt von 500, 540 und 580 Mark.

Stellvertreter und Hilfslehrer bekommen keine Frucht- und Holzbesoldung; ihre Gehalte sind — je nach der Größe der Gemeinden — bei solchen, denen Amtsverwesersgehalt zukommt, auf 700, 740 und 780 Mark, — bei denen mit Lehrgehilfengehalt auf 600, 620 und 640 Mark festgesetzt.

Die Verköstigung der Lehrgehilfen durch den Schullehrer war früher allgemein vorgeschrieben. Jetzt ist sie der freien Wahl beider überlassen. Unter besonderen Umständen jedoch, z. B. wenn kein angemessenes Kosthaus sich finden läßt, kann die Aufsichtsbehörde die Verköstigung des Lehrgehilfen durch den Schullehrer gegen eine in Ermangelung einer gütlichen Übereinkunft von ihr festzusetzende Entschädigung anordnen.

Unterstützungen für bedürftige Schullehrer.

Für solche bestehen jährliche Etatssätze (s. unten am Schluß des Artikels). Ferner werden aus dem allgemeinen Gratialienfonds an nicht pensionsberechtigte Schullehrer jährliche Gratialien abgereicht.

Auszeichnungen erhalten verdiente Lehrer teils beim 50jährigen Dienstjubiläum, teils aus Anlaß der Pensionierung nach langer und erfolgreicher Dienstzeit. Sie bestehen in Verleihung der silbernen oder goldenen Civilverdienstmedaille.

Nebenämter dürfen Schullehrer nur mit Bewilligung der Oberschulbehörde annehmen. Wenn dadurch voraussichtlich der Schule kein Eintrag geschieht, so wird die Erlaubnis zur Übernahme derselben den Lehrern nicht erschwert, selbst die Vereinigung des Schulamts mit dem Schultheißenamt ist schon in einzelnen Fällen unter gewissen Voraussetzungen und Bedingungen gestattet worden.

Unterstützung der Volksschullehrer wegen unverschuldeter Dienstuntüchtigkeit. Wenn ein Schullehrer infolge seines Alters oder einer Krankheit zwar nicht ganz dienstunfähig, aber auch nicht mehr so vollkommen dienstfähig ist, daß ihm die Versehung aller mit seinem Amte verbundenen Verrichtungen ohne Nachteil überlassen werden kann, so ist nach dem Schulgesetz von 1836 die Oberschulbehörde befugt, ihm für die Dauer seiner geschwächten Dienstfähigkeit einen Hilfslehrer beizugeben. Zu dem Gehalt des Hilfslehrers hat der Schullehrer den vierten Teil seines Diensteinkommens, sofern der volle Betrag hiervon erforderlich ist, abzugeben. Sollte jedoch dem Schullehrer von seinem Einkommen nach Abzug eines

Vierteils nicht der Betrag des Ruhegehalts übrig bleiben, den er im Falle seiner gänzlichen Dienstuntüchtigkeit anzusprechen hätte, so hat derselbe nur den Mehrbetrag seines Einkommens über den gesetzlichen Ruhegehalt zu den Kosten des Hilfslehrers beizutragen. Das übrige deckt die Pensionskasse der Volksschullehrer.

Durch das Gesetz vom 30. Dezember 1877 ist sodann ausgesprochen, daß im Fall seiner Dienstverhinderung durch Krankheit kein ständig angestellter Lehrer verpflichtet ist, zu den Kosten einer deshalb bestellten Amtsverweserei Beiträge zu leisten, so lange die Verhinderung nicht über 180 Tage dauert. Von der Überschreitung dieser Zeit an ist er die Kosten der Stellvertretung insoweit zu übernehmen schuldig, als sie den dritten Teil seines Diensteinkommens (einschließlich der gesetzlichen Alterszulage) nicht übersteigen, oder nicht der Betrag des Ruhegehalts dadurch angegriffen wird, den er im Fall seiner Pensionierung zur Zeit der abgelaufenen ersten 180 Tage anzusprechen hätte. Die Stellvertretungskosten hat die Schullehrerpensionskasse zu bestreiten. — Nach Ablauf von 180 Tagen hat die Schullehrerpensionskasse die Stellvertretungskosten insoweit zu übernehmen, als sie nicht durch die obenbemerkte Leistung des Lehrers gedeckt werden.

Unständige Lehrer oder Lehrerinnen, welche noch keine Beiträge zur Pensionskasse zahlen, haben in Krankheitsfällen für die Kosten ihrer Stellvertretung selbst aufzukommen, können aber nach dem Grade ihrer Bedürftigkeit eine angemessene Unterstützung aus der Staatskasse erhalten.

Enthebung vom Dienste mit Ruhegehalt.

Ein Anspruch auf Versetzung in den Ruhestand steht den Volksschullehrern nicht zu. Dagegen ist die Regierung befugt, einen solchen Diener, wenn derselbe neun volle Jahre in dieser Eigenschaft gedient und entweder a) das 65. Lebensjahr zurückgelegt hat und durch sein Alter in seiner Thätigkeit gehemmt, oder b) wegen körperlicher Gebrechen ohne seine Schuld dienstuntüchtig geworden ist, oder c) durch Krankheit länger als ein Jahr von Versehung seines Amtes abgehalten wird, gegen Anweisung des aus der Pensionskasse abzureichenden Ruhegehalts in den Pensionsstand zu versetzen. Im Fall der bleibenden Versetzung in den Ruhestand hat der Lehrer, wofern diese Maßregel nicht in einem durch eigene Schuld herbeigeführten Leiden desselben ihren Grund hat, nach vollendetem neunten Dienstjahr Anspruch auf einen lebenslänglichen Ruhegehalt aus der Schullehrerpensionskasse. Ist die Dienstunfähigkeit die Folge einer Krankheit, Verwundung oder sonstigen Beschädigung, welche der Lehrer bei Ausübung des Dienstes oder aus Veranlassung desselben ohne eigene Verschuldung sich zugezogen hat, so tritt der Anspruch auf einen lebenslänglichen Ruhegehalt auch ohne vorhergegangene neunjährige Dienstzeit ein. Außerdem bleibt der Oberschulbehörde mit Genehmigung des königlichen Kultusministeriums vorbehalten, solchen Lehrern, welche vor vollendetem neunten Dienstjahre in den Ruhestand versetzt werden müssen, statt des Ruhegehalts eine Unterstützung bis zur Höhe von 40 Prozent des Gehalts aus der Staatskasse bei vorhandener Bedürftigkeit zu bewilligen.

Übrigens sind mit den an Gemeinden angestellten Volksschullehrern gleichberechtigt die Lehrer an den freiwillig errichteten Konfessionsschulen, die Oberlehrer an den öffentlichen Schullehrerseminarien und Waisenhäusern, die Lehrer an den Ackerbauschulen und an der Weinbauschule. Die gleiche Berechtigung haben Erzieher und Lehrer an Rettungsanstalten für verwarloste Kinder, sowie an — von der Staatsbehörde genehmigten Privatanstalten für taubstumme, blinde oder schwachsinnige Kinder, wenn sie ausschließlich im Dienste einer solchen Anstalt stehen und die Bedingungen für eine Anstellung im öffentlichen Volksschuldienste in sich vereinigen; desgleichen diejenigen Angehörigen des Volksschullehrerstandes, welche im Dienste einer zur Unterweisung in nützlichen Arbeiten bestimmten wolthätigen Anstalt als Erzieher oder Lehrer von schulpflichtigen Kindern oder von dem schulpflichtigen Alter entwachsenen Personen stehen. Allen diesen Lehrern und Erziehern kann auf ihr Ansuchen von der Ober-

schulbehörde je nach den Ansprüchen, die sie vermöge ihres natürlichen Alters, ihres Dienstalters und ihrer Befähigung im öffentlichen Volksschuldienste zu machen haben würden, die Pensionsberechtigung für einen Gehalt von 900—1600 Mark eingeräumt werden, vorausgesetzt, daß sie entsprechend ebensoviel Gehalt oder Naturalleistungen als Lehrer an der Rettungsanstalt u. s. w. beziehen. Die Verleihung der Pensionsberechtigung an einen Anstaltslehrer hat zugleich für dessen Hinterbliebene den Anspruch auf Pension und Sterbenachgehalt aus der Schullehrer-Witwenkasse zur Folge; dagegen hat ein Anstaltslehrer keinen Anspruch auf Beigebung eines Stellvertreters oder Hilfslehrers in Krankheitsfällen, wie dies bei den Volksschullehrern der Fall ist.

Ausnahmsweise können Pensionsrechte auch den an Volksschulen angestellten Neben- und Fachlehrern, wenn ihre Dienstleistung an den betreffenden Anstalten ihre Hauptbestimmung bildet, gewährt werden. Eventuelle Pensionsrechte sind auch den Lehrern an Privattöchterschulen eingeräumt, d. h. es wird ihnen die an solchen Anstalten zugebrachte Zeit als Dienstzeit angerechnet, sobald sie in den öffentlichen Dienst übergetreten sind, jedoch unter der Bedingung, daß sie die gesetzlichen Beiträge in die Schullehrer-Witwenkasse vorläufig entrichten, oder nach Antritt eines öffentlichen Dienstes für die im Privatdienst zugebrachte Zeit nachbezahlen.

Zum Nachweis der Dienstunfähigkeit eines seine Pensionierung nachsuchenden Lehrers ist die Erklärung des Bezirksschulinspektors erforderlich, daß er das Gesuch für begründet erachte. Etwaige weitere Beweismittel im einzelnen Fall zu verlangen bleibt der Oberschulbehörde anheimgegeben. Weigert sich ein Lehrer, bei welchem die Voraussetzungen der Pensionierung zutreffen, darum nachzusuchen, so kann er, nachdem die Oberschulbehörde die von ihm erhobenen Einwendungen genau hat untersuchen lassen, im Fall sie dieselbe für unbegründet erachtet, auch gegen seinen Willen durch das königliche Ministerium in den Ruhestand versetzt werden.

Die Größe des Ruhegehalts wird bestimmt a) nach dem pensionsberechtigten Gehalt einschließlich der Alterszulage, welchen der Lehrer innerhalb des letzten Jahres vor dem Tage seiner Pensionierung bezogen hat, b) nach der Zahl seiner Dienstjahre. Letztere werden berechnet vom Tage seiner Anstellung auf Lebenszeit an. Hierzu tritt, wenn dieser Anstellung eine unständige Verwendung an öffentlichen Schulen oder an solchen Anstalten, deren Lehrer bezüglich der Pensionsberechtigung denjenigen an den öffentlichen Volksschulen gleichgestellt sind (s. oben), die in solcher Verwendung nach Vollendung des 30. Lebensjahres zugebrachte Dienstzeit. Einzurechnen ist endlich auch die Zeit des aktiven Militärdienstes von Beginn des 18. Lebensjahres, sofern sie nicht mit der Zeit des Schuldienstes zusammenfällt.

Es beträgt der Ruhegehalt bei angetretenem 10. Dienstjahre 40 Prozent seines Gehalts. Mit jedem weiteren Dienstjahre bis zum 40. einschließlich steigt derselbe um $1^{3}/_{4}$ Prozent aus dem Betrag des Gehalts bis einschließlich 2400 Mark, so daß der höchste Pensionsbetrag auf $92^{1}/_{2}$ Prozent der Besoldung zu stehen kommt.

Zur Bestreitung der Kosten für die Stellvertreter und Hilfslehrer von Dienstuntüchtigen und der Ruhegehalte von pensionierten Lehrern besteht eine Pensionskasse für Volksschullehrer, welche zur Zeit ein Grundstocksvermögen von 1 902 428 Mark besitzt, zur Deckung ihrer Ausgaben aber einen jährlich wachsenden Staatszuschuß (pro 1886/87 387 000 Mark, pro 1888/89 400 000 Mark) bedarf. Der Aufwand derselben betrug pro 1885/86:

für Stellvertreter und Hilfslehrer 89 772 Mark (pro 1888/89 voraussichtlich 106 000 Mark),
für Ruhegehalte 341 323 Mark (pro 1888/89 voraussichtlich 366 000 Mark),
für Gratialien an dienstuntüchtig gewordene Lehrerinnen (statt der Pension) cirka 4000 Mark.

Auch die Witwen und Waisen der Volksschullehrer erhalten Unterstützungen. Zu diesem Zweck ist eine Schullehrer-Witwenkasse aus Staatsmitteln gegründet mit

einem Kapitalfonds von 1 409 628 Mark und einem pro 1886/87 zu 104 000 Mark berechneten Zuschuß aus der Staatskasse. Weitere Einnahmen derselben bilden außer den Prüfungssporteln der Volksschullehrer von etwa 900 Mark die Beiträge der Schullehrer und Pensionäre. Es hat nämlich in die Witwenkasse jeder Schullehrer 1) bei seiner Anstellung als solcher von dem jährlichen Dienstgehalt, bei Beförderungen oder bleibenden Gehaltsaufbesserungen aber von dem Jahresbetrag der erhaltenen Einkommens-Verbesserung den vierten Teil in monatlichen Raten, 2) alljährlich von seinem Dienstgehalt über Abzug der freien Wohnung, beziehungsweise von seinem Ruhegehalt 2 Prozent abzugeben. Diese Einnahmen berechnen sich pro 1885/86 a) für Eintrittsgelder zu 44 604 Mark, b) für Jahresbeiträge von Schullehrern und Pensionären zu 83 254 Mark.

Leistungen der Witwenkasse. Aus derselben erhalten die Witwen der Schullehrer und die ehelichen leiblichen Kinder derselben, bis zum zurückgelegten 18. Jahre, Unterstützungen, welche 1) in dem Sterbenachgehalte und 2) in jährlichen Pensionen bestehen.

Der Sterbenachgehalt besteht (neben dem Fortgenusse der Dienstwohnung oder der Fortreichung des Mietzinses auf 45 Tage nach dem Todestage des Schullehrers) in dem auf die nächsten 45 Tage nach dem Sterbemonat zu berechnenden Teil des pensionsberechtigten Diensteinkommens, oder bei einem in den Ruhestand gesetzten Schullehrer des Ruhegehalts desselben. Neben diesem erhalten die Witwen und Waisen jährliche Pensionen, und zwar ohne Rücksicht auf die Zahl der Dienstjahre oder die Zahl der Hinterbliebenen eines Lehrers.

Was die Größe der Witwen- und Waisenpensionen betrifft, so bestimmt das Gesetz von 1877: Hinterläßt ein auf Lebenszeit angestellter Lehrer eine Witwe oder eheliche Kinder unter 18 Jahren, so erhalten dieselben aus der Witwenkasse ohne Rücksicht auf die Dauer der Dienstzeit des Verstorbenen, jährliche Pensionen, deren Betrag von der Aufsichtsbehörde innerhalb der verfügbaren Mittel der Witwenkasse, von einem Minimalbetrag von jedenfalls nicht unter 250 Mark ausgehend, geregelt wird. Die Pension eines Vollwaisen unter 18 Jahren beträgt die Hälfte, die eines Halbwaisen ein Viertel der Witwenpension.

Abweichend von dem bisher rein durchgeführten sog. Konfraternitätssystem (gleiche Pension für alle Witwen, bezw. Waisen) ist die Aufsichtsbehörde durch das Gesetz von 1877 ermächtigt worden, nach Maßgabe des höheren Diensteinkommens und der längeren Dienstzeit der Lehrer für die Pensionen ihrer Hinterbliebenen Klassen einzuführen. Hiernach sind durch die Bekanntmachung des königl. Kultusministeriums vom 14. Mai 1878 diese Pensionen bis auf weiteres folgendermaßen geregelt: Es erhalten bei einem pensionsberechtigten Einkommen des verstorbenen Lehrers von weniger als 1300 Mark die Witwen 250 Mark, die Waisen 125, bezw. 63 Mark, bei einem Einkommen von 1300—1799 Mark die Witwen 325 Mark, die Waisen 163, bezw. 82 Mark, (= 30 Prozent über dem Normalbetrag), bei einem Einkommen von 1800 Mark und darüber die Witwen 400 Mark, die Waisen 200, bezw. 100 Mark (= 60 Prozent über dem Normalbetrag). Bei dem Anspruch auf die höheren Pensionen von 325, bezw. 400 Mark u. s. w. ist jedoch vorausgesetzt, daß der Verstorbene das entsprechende höhere Einkommen durchschnittlich 5 Jahre lang bezogen hat.

Das Konfraternitätssystem, wie es bis zur Wirksamkeit des Gesetzes von 1877 in reiner Durchführung bestand, hat den im Gesamtinteresse des Lehrerstandes schätzenswerten Vorzug, daß die Hinterbliebenen auch dann, wenn der Verstorbene nur einen Tag ständig angestellt war, eine angemessene Pension beziehen, die gerade für die frühzeitig Verwitweten von besonderem Werte ist. Dagegen ist nicht zu verkennen, daß diejenigen Lehrer, welche lange Zeit aus einem das Durchschnittsmaß erheblich überschreitenden Gehalt ihre Eintrittsgelder und Jahresbeiträge zur Witwenkasse bezahlt haben, unverhältnismäßig belastet werden ohne höhere Gegenleistung. Diesem Mis-

stand sucht die Verbindung des Klassen- mit dem Konfraternitätssystem gerecht zu werden und es ist hierdurch jedenfalls gegenüber dem früheren Zustand eine Besserung erzielt worden.

Die Ausgabe der Witwenkasse für Witwen- und Waisenpensionen betrugen pro 1885/86 250763 Mark, für Sterbenachgehalte 10843 Mark (pro 1888/89 sind 266000 Mark, bezw. 11000 Mark in Rechnung genommen).

Außer den öffentlichen Institutionen in betreff der Volksschulen bestehen noch besondere freiwillig gegründete Privatvereine zu dem Zweck, das Schulwesen zu fördern, für Berufsbildung, Standesinteressen oder auch Unterstützung der Angehörigen des Lehrerstandes zu sorgen.

Dahin gehört 1) evangelischerseits der im Jahre 1837 gegründete Volksschulverein, der in dem Artikel Schulverein Band VIII, S. 205 f. schon eine eingehende Besprechung gefunden hat; 2) der seit dem Jahre 1840 bestehende, ursprünglich paritätische, später auf die Evangelischen beschränkte Volksschullehrerverein mit etwa 2100 Mitgliedern (1886/87), die in zahlreiche Filialvereine sich teilen Er hält jährlich eine Plenarversammlung und giebt eine pädagogische Monatsschrift: „Die Volksschule" heraus. 3) Früher mit diesem Verein verbunden, aber seit 1884 von ihm getrennt, ist der im Jahre 1844 gegründete württembergische Schullehrerunterstützungsverein, ebenfalls im Anfang paritätisch, aber seit 1857 nur Evangelische zu Mitgliedern zählend und seit 1884 den Namen „Württembergischer evangelischer Schullehrerunterstützungsverein" tragend. Er ist reiner Wolthätigkeitsverein und hat den Zweck, arme Hinterbliebene von Lehrern (Witwen und Waisen) und kranke aktive Lehrer zu unterstützen. Seine Mittel beschafft er sich teils aus jährlichen Beiträgen seiner Mitglieder (1 und 2 Mark), teils aus anderen freiwilligen Gaben der Wolthätigkeit, teils aus der Herausgabe eines „Lehrerkalenders" und anderen schriftstellerischen Unternehmungen. Er zählt etwa 1200 Mitglieder. Sein Grundstock besteht im Jahre 1887 aus 23591 Mark 60 Pf. Im Jahre 1886 hat er 25 Waisenportionen mit zusammen 605 Mark, 196 Witwenpensionen, zusammen 4120 Mark und 24 Portionen an kranke Lehrer, zusammen 835 Mark, im Ganzen 245 Portionen mit 5560 Mark verabreicht. 4) Der Verein evangelischer Lehrer in Württemberg, etwa 500 Mitglieder zählend, welche sämtlich Lehrer an einer vaterländischen Schulanstalt sein müssen. Zweck des Vereins ist: gegenseitige Förderung im Glauben an den Herrn Jesum, sowie brüderliche Verbindung und Handreichung untereinander; gegenseitige Ermunterung zur Treue im Beruf und Förderung in der Weiterbildung für denselben; Besprechung schwebender Schulfragen und wichtiger Zeiterscheinungen auf Grund des Wortes Gottes. Der Verein giebt ein monatlich erscheinendes Korrespondenzblatt heraus, „den Lehrerboten" und hält eine jährliche allgemeine Versammlung. Jährlicher Beitrag eines Vereinsmitgliedes zur Bestreitung der Vereinsausgaben 3 Mark. 5) Der im Jahre 1872 gegründete Ulmer Unterstützungsverein, auf dem Grundsatz der Gegenseitigkeit beruhend. Mitgliederzahl (1886): 881; jährlicher Beitrag 6 Mark; Grundstockkapital 27170 Mark 9 Pf. Eine Witwe erhält 45 Mark pro Jahr, eine Vollwaise 18 Mark, eine Halbwaise 9 Mark. Im Jahre 1886 wurden an 90 Witwen, 99 Halb- und 7 Vollwaisen 4717 Mark 60 Pf., an kranke Mitglieder 627 Mark 70 Pf. verwilligt. 6) Der im Jahre 1857 gegründete katholische Schullehrerunterstützungsverein, der im Jahre 1887 1079 Mitglieder zählte und dessen Einnahmen teils aus Beiträgen der Mitglieder, teils aus den Gaben von Geistlichen und Privaten fließen. Sein Grundstock beträgt 31285 Mark 71 Pf. In den Jahren 1884/86 war es ihm möglich, 7391 Mark und 7998 Mark an Unterstützungen zu verabreichen und zwar an 202 Witwen Gaben von je 30 Mark, an Waisen je 6 Mark, an 39 Witwen von Nichtmitgliedern zusammen 408 Mark, an kranke Lehrer 300 Mark. 7) Der katholische Volksschullehrerverein seit 1865, mit etwa 1280 Mitgliedern, dessen

Organ die Quartalschrift für Erziehung und Unterricht nebst Vereinsboten ist. Er hält alle 2 Jahre eine Plenarversammlung. 8) Der im Jahre 1862 gegründete Verein für israelitische Lehrer und Vorsänger. Beiträge der Mitglieder à 2 Mark im Jahre. Der Verein erhält reiche Geschenke von den Glaubensgenossen, so daß 1887 ein Kapitalfond von 20 000 Mark vorhanden ist, obwol der Verein nur 55 israelitische Lehrer zu Mitgliedern hat. Im Jahre 1886/87 wurden in 8 Portionen an Witwen, worunter nur eine mit 2 Kindern, 1400 Mark, also durchschnittlich an eine 175 Mark ausbezahlt.

V. Statistik der Volksschulen und anderer verwandter Anstalten. I. Die Zahl der Lehrstellen betrug am 1. Januar 1886 und zwar:

	a) Geschäftskreis der evangel. Oberschulbehörde	b) Geschäftskreis der kathol. Oberschulbehörde	c) zusammen
A. der Schullehrerstellen			
1. mit Gehalten von weniger als 900 M. nebst freier Wohnung oder Mietzinsentschädigung	1	1	2
2. mit Gehalt von 900— 999 M.	786	496	1282
3. " " " 1000—1099 "	781	349	1130
4. " " " 1100—1199 "	263	65	301
5. " " " 1200—1299 "	114	31	145
6. " " " 1300—1399 "	98	28	126
7. " " " 1400—1499 "	80	18	98
8. " " " 1500—1599 "	46	8	54
9. " " " 1600—1699 "	62	15	77
10. " " " 1700—1799 "	11	3	14
11. " " " 1800—1899 "	11	—	11
12. " " " 1900—1999 "	—	—	—
13. " " " 2000 M. und darüber	1	—	1
zusammen	2227	1014	3241
B. der ständigen Schulamtsverwesereien	17	13	30
C. der Unterlehrerstellen	342	87	429
D. der Lehrgehilfenstellen	514	237	751
Gesamtzahl der Lehrstellen	3100	1351	4451
II. Von den vorhandenen Schullehrern waren am 1. Januar 1886 in den Genuß von pensionsberechtigten Alterszulagen eingesetzt			
1. im Betrag von je 100 M. nach zurückgelegtem 40. Lebensjahr	131	68	199
2. im Betrag von je 140 M. nach zurückgelegtem 45. Lebensjahr	206	74	280
3. im Betrag von je 200 M. nach zurückgelegtem 50. Lebensjahr	810	451	1261
zusammen	1147	593	1740
was einen Jahresaufwand der Staatskasse erfordert zu 1.	13 100 M.	6 800 M.	19 900 M.
" 2.	28 840 "	10 360 "	39 200 "
" 3.	162 000 "	90 200 "	252 200 "
zusammen	203 940 M.	107 360 M.	311 300 M.

Von den vorhandenen Lehrerinnen an Volksschulen waren am 1. Januar 1887 in

	a) Geschäftskreis der evangel. Oberschulbehörde	b) Geschäftskreis der kathol. Oberschulbehörde	c) zusammen
den Genuß von Alterszulagen (Art. 47 des Gesetzes vom 30. Dezember 1877) eingesetzt			
1. im Betrag von je 100 M. nach zurückgelegtem 30. Lebensjahr	20	3	23
2. im Betrag von je 125 M. nach zurückgelegtem 35. Lebensjahr	9	3	12
3. im Betrag von je 150 M. nach zurückgelegtem 40. Lebensjahr	16	—	16
zusammen	45	6	51
was einen Jahresaufwand der Staatskasse erfordert zu 1.	2000 M.	300 M.	2300 M.
„ 2.	1125 „	375 „	1500 „
„ 3.	2400 „	— „	2400 „
zusammen	5525 M.	675 M.	6200 M.
Von den Oberlehrern an Schullehrerseminarien waren am 1. Januar 1886 in den Genuß von pensionsberechtigten Alterszulagen auf Grund der Verabschiedung des Hauptfinanzetats eingesetzt			
1. im Betrag von je 200 M. nach zurückgelegtem 40. Lebensjahr	5	—	5
2. im Betrag von je 280 M. nach zurückgelegtem 45. Lebensjahr	2	1	3
3. im Betrag von je 400 M. nach zurückgelegtem 50. Lebensjahr	7	1	8
4. im Betrag von je 600 M. nach zurückgelegtem 60. Lebensjahr	1	2	3
zusammen	15	4	19
was einen Jahresaufwand der Staatskasse erfordert zu 1.	1000 M.	— M.	1000 M.
„ 2.	560 „	280 „	840 „
„ 3.	2800 „	400 „	3200 „
„ 4.	600 „	1200 „	1800 „
zusammen	4960 M.	1880 M.	6840 M.
III. Zahl der Lehramtskandidaten:			
A. Männliche Angehörige des Volksschullehrerstandes, welche eine Lehramtsprüfung bereits erstanden, aber eine Anstellung auf Lebenszeit im Lehramt noch nicht erlangt haben, waren			
1. am 1. Januar 1886 vorhanden	1211	328	1539
2. davon hatten erstanden			
a) nur die erste Volksschuldienstprüfung (Kandidatenprüfung)	1130	230	1360
b) auch die zweite (Anstellungs-)prüfung	81	98	179
3. und zwar im Laufe des Jahres 1885			
a) die Kandidatenprüfung	135	51	186
b) die Anstellungsprüfung	78	57	135

	a) Geschäftskreis der evangel. Oberschulbehörde	b) Geschäftskreis der kathol. Oberschulbehörde	c) zusammen
4. von den vorhandenen Lehramtskandidaten waren am 1. Januar 1886			
a) im öffentlichen Lehrdienst des Inlandes verwendet	955	324	1279
b) beurlaubt wegen Krankheit oder zur Ausbildung für ein höheres Lehramt, zur Annahme von Privatstellen, ausländischen Lehrdiensten u. s. w.	181	4	185
c) außerdem verfügbar, aber unverwendet	75	—	75
5. Außerdem waren am 1. Januar 1886 verwendet Kandidaten des dritten Seminarkurses, die noch keine Dienstprüfung erstanden hatten	—	1	1
B. Geprüfte Lehramtskandidatinnen waren			
1. am 1. Januar 1886 vorhanden .	187	95	282
2. davon hatten die vorgeschriebene Prüfung im Jahre 1885 erstanden. .	13	10	23
3. von denselben waren am 1. Januar 1886			
a) im öffentlichen Lehrdienst des Inlands verwendet	126	91	217
b) beurlaubt zu Annahme anderer Dienste u. s. w.	40	4	44
c) verfügbar, aber unverwendet. .	21	—	21
IV. In der Heranbildung für den Volksschuldienst waren am 1. Januar 1886 begriffen			
A. Schulpräparanden vom ersten und zweiten Bildungsjahr (sämtlich Privatschulamtszöglinge)	223	90	313
B. Schulamtszöglinge vom dritten, vierten und fünften Bildungsjahr, und zwar			
1. Zöglinge der Staatsschullehrerseminarien	359	145	504
2. Zöglinge von Privatschullehrerseminarien	36	—	36
3. Zöglinge einzelner Lehrer . . .	—	—	—
C. Weibliche Schulamtszöglinge	35	17	52
zusammen ad V . .	653	252	905

V. Stand des Lehrpersonals in den Lehrerbildungsanstalten am 1. Januar 1886.

A. Staatsschullehrerseminarien:

1. Evangelische. An den Seminarien zu Eßlingen, Nürtingen, Künzelsau und Nagold waren angestellt 4 Rektoren, 4 wissenschaftlich gebildete Hauptlehrer (Professoren), 12 Oberlehrer, worunter 2 Titularprofessoren, 7 Unterlehrer, 3 Hilfslehrer; an den mit diesen Seminarien verbundenen Übungsschulen 4 Oberlehrer, 4 Unterlehrer, 2 Lehr-

gehilfen an den mit den Seminarien verbundenen Präparanden-anstalten 1 Hauptlehrer (Eßlingen), 6 Unterlehrer.

2. Katholische. An den Seminarien zu Gmünd und Saulgau waren angestellt 2 Rektoren, 2 wissenschaftlich gebildete Hauptlehrer (Professoren), 5 Oberlehrer (worunter 1 Zeichenoberlehrer), 4 Unterlehrer, 1 Hilfslehrer; an den mit diesen Seminarien verbundenen Übungsschulen 2 Oberlehrer und 2 Unterlehrer.

B. An den evangelischen Privatschullehrerseminarien sind angestellt und zwar in Tempelhof 4 Lehrer neben dem Inspektor und seinem Vikar, in Lichtenstern 1 Lehrer neben dem Inspektor.

C. An dem evangelischen Staatslehrerinnenseminar in Markgröningen 1 Rektor, 1 Oberlehrer, 1 weiterer ständiger Lehrer und 3 Lehrerinnen.

VI. Zahl der Volksschüler im Schuljahr Georgii 1885/86 (Werktagsschüler ohne die Sonntags- und Winterabendschüler).

	a) Geschäftskreis der evangelischen Oberschulbehörde		
A. Am 1. Mai 1886 wurden gezählt:	1. Knaben	2. Mädchen	3. zusammen
1. in 3100 evangelischen Schulklassen	107 551	120 762	228 313
2. „ 17 israelitischen Schulen .	179	286	465
3. „ 5 Seminarübungsschulen .	648	—	648
4. „ 16 Rettungsanstalten . . .	477	292	769
5. „ 10 weiteren Privatschulen .	67	178	245
zusammen . .	108 922	121 518	230 440

	b) Geschäftskreis der katholischen Oberschulbehörde		
B. Am 1. Januar 1887 wurden gezählt:	1. Knaben	2. Mädchen	3. zusammen
1. in den katholischen Gemeindeschulen	44 693	47 683	92 376
2. „ 10 israelitischen Schulen. . .	158	234	392
3. „ 2 Seminarübungsschulen . .	197	—	197
4. „ 9 Rettungs- und Erziehungsanstalten	211	218	429
5. „ 4 weiteren Privatschulen . .	3	343	346
zusammen . .	45 262	48 478	93 740

	c) Gesamtsumme		
C. Beide Zählungen zusammen ergeben:	1. Knaben	2. Mädchen	3. zusammen
1. in den Gemeindeschulen	152 244	168 445	320 689
2. „ 27 israelitischen Schulen . .	337	620	857
3. „ 7 Seminarübungsschulen . .	845	—	845
4. „ 25 Rettungsanstalten	688	510	1 198
5. „ 14 weiteren Privatschulen . .	70	521	591
zusammen . .	154 184	169 996	324 180

Die Zahl der Schulgemeinden beträgt a) evangelische 1847; b) katholische 809; zusammen 2156. Die Gesamtbevölkerung beträgt nach der am 1. Dezember 1885 vorgenommenen Zählung der ortsanwesenden Einwohner: 1 995 185. Darunter befanden sich 1 377 805 Evangelische, 598 223 Katholiken, 5849 von anderen christlichen Religionsbekenntnissen, 13 171 Israeliten, von anderen Religionen 137.

Unter den 1911 politischen Gemeinden befinden sich 1375 (72 Prozent), welche weniger als 1000 Einwohner und 1777 (93 Prozent), welche weniger als 2000 Einwohner zählen: Diesen Verhältnissen entsprechend sind bei den Evangelischen mehr als ²/₃ der Volksschulen nur ein- oder zweiklassig. Bei den Katholiken haben von 809 Schulorten 725 nur ein- oder zweiklassige Volksschulen.

Mit den Volksschulen sind größtenteils auch Arbeitsschulen verbunden. Es bestanden am 1. Jan. 1887:

a) in ganz oder vorzugsweise evangelischen Gemeinden
1 064 mit 66 242 Mädchen, darunter 24 zugleich mit 477 Knaben;
b) in ganz oder vorzugsweise katholischen Gemeinden
664 mit 35 851 Mädchen, darunter 8 zugleich mit 850 Knaben;

c) zusammen . . .	1 728 mit	102 098 Mädchen,	darunter 32 zugl. mit	1 327	Knaben
gegen 1880/81	1 626 „	80 849 „	„ 53 „ „	1 687	„
mehr	102 mit	21 244 Mädchen,	darunter — zugl. mit	—	Knaben
weniger	— „	— „	„ 21 „ „	310	„

Die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden während des Jahres beziffert sich zu a) auf 237 162, wonach auf 1 Schule per Jahr 223 und per Woche 4¼ Stunden kommen; zu b) auf 109 551, wonach auf 1 Schule per Jahr 165 und per Woche 3⅙ Stunden kommen.

Lehrkräfte:

a) auf evangelischer Seite 1367 Lehrerinnen mit einer Gesamtbelohnung von 87 933 Mark; für 1 durchschnittlich 64 Mark 32 Pf.

b) auf katholischer Seite 724 Lehrerinnen und 1 Lehrer, zusammen 725 mit einer Gesamtbelohnung von 35 407 Mark 95 Pf., für 1 durchschnittlich 48 Mark 84 Pf.

Der Gesamtaufwand auf diesen Unterrichtszweig für Gehalte und Arbeitsmaterial ohne Kosten für Lokal, Heizung u. s. w. berechnet sich

a) auf evangelischer Seite auf 104 119 Mark, für 1 Schule durchschnittlich zu 98 Mark;

b) auf katholischer Seite auf 48 948 Mark 5 Pf., für 1 Schule durchschnittlich zu 73 Mark 71 Pf.

Hierzu Staatsbeiträge aus den betreffenden Etatsmitteln

a) an	755 evangelische Gemeinden	17 733 Mark,
b) „	548 katholische „	9 627 „
zusammen an	1303 Gemeinden	27 360 Mark.

Anstalten für Erziehung und Unterricht solcher Kinder, die aus irgend einem Grunde die Wolthätigkeit in Anspruch nehmen. Dieselben sind teils Staats-, teils Privatanstalten.

Die Staatsanstalten sind die Waisenhäuser in Stuttgart, Markgröningen und Ochsenhausen, welche unter der königl. Kommission für die Erziehungshäuser, einer aus Mitgliedern des evangelischen Konsistoriums und des katholischen Kirchenrats zusammengesetzten Behörde, stehen. Sie sind fundationsmäßig für vermögenslose Waisen aus allen Ständen, doch mit Vorrang der Soldatenkinder, und dazu bestimmt, denselben je nach den vorhandenen Gaben eine entsprechende Ausbildung zu geben, wie denn aus denselben seit ihrem Bestehen nicht wenige im öffentlichen Dienst oder im gewerblichen Leben angesehene Männer hervorgegangen sind. Die Kosten werden bestritten teils aus Zinsen des Grundstockvermögens, dem auch häufig Vermächtnisse zufließen, teils aus Kirchenopfern und freiwilligen Beiträgen von Privaten, der Rest aus der Staatskasse. Unter den freiwilligen Beiträgen ist immer ein Teil für den Sparhafen aller oder einzelner Kinder, oder auch zur Disposition der Vorsteher bestimmt. Übrigens wohnen nicht alle Waisen in der Anstalt, sondern es wird eine beträchtliche Anzahl als sogenannte Landkostlinge an Familien in Kost und Erziehung übergeben.

An dem Waisenhaus in Stuttgart, in welches nur evangelische Knaben, und zwar sowol verwaiste als verwarloste Kinder aufgenommen werden, sind angestellt: 1 Oberinspektor, 1 Ökonomieverwalter, 1 Oberlehrer, 8 Unterlehrer, 3 Aufseher und 1 Lehrfrau beziehungsweise Aufseherin.

An dem Waisenhaus Markgröningen, ausschließlich für evangelische Mädchen (verwaiste und verwarloste Kinder) bestimmt, sind angestellt: 1 Oberinspektor, zugleich

Rektor des Lehrerinnenseminars, 1 Kassier, 1 Oberlehrer, 1 Unterlehrer, 1 Lehrfrau und 1 Aufseherin.

An dem Waisenhaus in Ochsenhausen, welchem die katholischen Kinder zugeteilt werden, wirken: 1 Oberinspektor, 1 Kassier, 1 Oberlehrer, 2 Unterlehrer, 2 Aufseher für Knaben und 1 Lehrfrau für Mädchen.

Die Zahl der im Genusse der Anstaltsbeneficien stehenden Personen berechnete sich beim Beginn des Schuljahrs 1885/86 bei den genannten 3 Anstalten in der aus folgender Tabelle ersichtlichen Weise:

	Waisenhaus Stuttgart			Waisenhaus Markgröningen			Waisenhaus Ochsenhausen							Gesamtzahl
	Knaben			Mädchen			Waisenhaus			Rettungsanstalt			beide Abteilungen zusammen	
	Waisenhaus	Rettungsanstalt	beide Abteilungen zus.	Waisenhaus	Rettungsanstalt	beide Abteilungen zus.	Knaben	Mädchen	zusammen	Knaben	Mädchen	zusammen		
1. Hauszöglinge	170	6	176	48	3	51	84	23	107	24	10	34	141	368
2. Landköstlinge	136	5	141	88	3	91	32	21	53	6	1	7	60	292
zusammen . .	396	11	317	136	6	142	116	44	160	30	11	41	201	660
Zu diesen im schulpflichtigen Alter stehenden Zöglingen im eigentl. Sinne kommen:														
3. der Volksschule entwachsene Gewerbelehrlinge, für welche das Lehrgeld aus der Waisenhauskasse bestritten wird und welche noch unter der Aufsicht des Hauses stehen	187	8	195	12	—	12	42	8	50	13	3	16	66	273
4. Schulamtszöglinge														
a) in der Anstalt selbst verpflegt	—	—	—	—	—	—	3	—	3	1	—	1	4	4
b) auf Kosten der Anstalt in einem Lehrer- beziehungsweise Lehrerinnenseminar untergebracht	18	1	17	—	—	—	5	—	5	1	—	1	6	23
5. Zöglinge an höheren Bildungsanstalten	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
zusammen . .	509	20	529	148	6	154	166	52	218	45	14	59	277	960
Von den 662 Zöglingen (Ziff. 1 und 2) gehören an:														
der evangel. Konfession .	304	11	315	134	6	140	—	—	—	—	—	—	—	455
„ kathol. Konfession . .	—	—	—	—	—	—	116	44	160	30	11	41	201	201
„ israel. Konfession . .	2	—	2	2	—	2	—	—	—	—	—	—	—	4
zusammen . .	306	11	317	136	6	142	116	44	160	30	11	41	201	660

Das eigene Grundstocksvermögen betrug am 31. März 1886:

bei dem Waisenhaus in Stuttgart . . . . 464 992 M. 71 Pf.
worunter Stiftungen für besondere Zwecke 22 291 M. 24 Pf.

bei dem Waisenhaus in Markgröningen . . . . . . 47 792 „ 09 „
worunter Stiftungen für besondere Zwecke 3 010 M. — Pf.

bei dem Waisenhaus in Ochsenhausen . . . . 161 834 „ 20 „
worunter Stiftungen für besondere Zwecke 5 957 M. 12 Pf.

Die laufenden Ausgaben betrugen pro 1. April 1885 bis 31. März 1886:
bei dem Waisenhaus in Stuttgart . . . . 104 828 M. 32 Pf.
„ „ „ „ Markgröningen . . . . . 31 077 „ 85 „
„ „ „ „ Ochsenhausen . . . . . . 79 836 „ 50 „

Neben diesen Staatsanstalten bestehen noch freiwillige, durch Privaten oder Vereine ins Leben gerufene Anstalten zur Rettung verwarloster oder von Verwarlosung bedrohter Kinder — die Kinderrettungsanstalten (vgl. Bd. VII T. 1 S. 93).

Sie werden durch Privatmittel unterhalten, empfangen jedoch auch durch Vermittlung der Centralleitung des Wolthätigkeitsvereins — einer aus Beamten und Freiwilligen zusammengesetzten Behörde, deren Mittel vom Staat und aus Privatbeiträgen herrühren — Unterstützungsbeiträge. Mit den Anstalten sind gewöhnlich Schulen verbunden, und die Hausväter wirken zugleich als Lehrer. Die Unterrichtsfächer sind die gewöhnlichen der Volksschule. Daneben werden die Kinder zum Landbau oder sonstigen nützlichen Handarbeiten verwendet. Der Erfolg der Erziehung und des Unterrichts darf bei der Mehrzahl als ein günstiger bezeichnet werden.

Die erste Rettungsanstalt Württembergs, die Paulinenpflege, ist von seiner Majestät dem König Wilhelm im Jahre 1820 gegründet worden. Von da an reihte sich auf Anregung edler Menschenfreunde Anstalt an Anstalt, welche teils für die Bedürfnisse einzelner Bezirke, teils für die des ganzen Landes bestimmt waren.

Nach der neuesten (für die allgemeine deutsche Ausstellung auf dem Gebiet der Hygiene und des Rettungswesens in Berlin) gefertigten Übersicht über die Wolthätigkeitsanstalten und Vereine im Königreich Württemberg waren es im Jahre 1882 — 32 derartige Anstalten, 25 evangelische, 6 katholische, 1 israelitische, welche 1650 Zöglinge unterhalten.

An diese Anstalten reiht sich die im Jahre 1859 gegründete, dermalen auf dem Schönbühlhof OA. Schorndorf befindliche Anstalt für verbrecherische und sonst besonders entartete ältere Knaben evangelischer Konfession, die im Jahre 1867 20 mit dem Anbau von Feldgütern und Weberei beschäftigte Jünglinge zählte. Eine ähnliche Anstalt für entartete und verbrecherische Knaben katholischer Konfession von 10—14 Jahren besteht seit 1879, die Rettungsanstalt St. Konrads-Haus in Schelklingen, welche 1882 40 Zöglinge hatte.

Neben den Anstalten für Erziehung und Unterricht von vollsinnigen Kindern sind die für Kinder mit mangelhaften Sinnen — Taubstumme und Blinde zu nennen.

I. Die Hauptanstalt in Gmünd mit 1 Vorstand, 2 Oberlehrern, 2 Unterlehrern und 1 Hilfslehrer ist ein Internat. Dieselbe zählte beim Beginn des Schuljahres 1886/87 56 Staatszöglinge, 31 Knaben und 25 Mädchen. Hiervon gehören an: der evangelischen Konfession 56, der katholischen 0, dem Neckarkreis 23, dem Schwarzwaldkreis 8, dem Jagstkreis 22 und dem Donaukreis 3.

In der Filialtaubstummenanstalt daselbst, gleichfalls Internat, befanden sich beim Beginn des Schuljahres 1886/87 36 Staatszöglinge und 10 Privatzöglinge, zusammen 46 Zöglinge, worunter 31 Knaben und 15 Mädchen, 44 katholischer Konfession und 2 israelitischer Religion. Von diesen 46 Zöglingen gehören an: dem Neckarkreis 8, dem Schwarzwaldkreis 13, dem Jagstkreis 5, dem Donaukreis 14, Nicht-Württemberger 6.

Das Grundstocksvermögen der Hauptanstalt betrug am 31. März 1886 39 778 Mark 56 Pf., worunter Stiftungen zu besonderen Zwecken 3600 Mark.

Die laufenden Ausgaben pro 1885/86 betrugen 41 079 Mark 74 Pf.

II. Die mit den Schullehrerseminarien verbundenen Taubstummenanstalten in Eßlingen und Nürtingen sind Externate (Taubstummenschulen).

Angestellt sind neben dem Vorstand, der zugleich Rektor des Schullehrerseminars ist, an der Taubstummenschule in Eßlingen 2 Oberlehrer und 1 Lehrgehilfe, an der Anstalt in Nürtingen 1 Oberlehrer, 1 Unterlehrer und 1 Lehrgehilfe.

Die Anstalt in Eßlingen zählte beim Beginn des Schuljahres 1886/87 30 Staatszöglinge und 8 Privatzöglinge, worunter 21 Knaben und 17 Mädchen, diejenige in Nürtingen 36 Staatszöglinge und zwar 15 Knaben und 21 Mädchen. Sämtliche Zöglinge, mit Ausnahme zweier Zöglinge israelitischer Religion, gehören der evangelischen Konfession an. Von diesen 74 Zöglingen kommen auf den Neckarkreis 27, den Schwarzwaldkreis 35, den Jagstkreis 5 und auf den Donaukreis 7.

Die laufenden Ausgaben im Etatsjahr 1885/86 betrugen bei der Anstalt in Eßlingen 13 308 Mark 26 Pf. und bei derjenigen in Nürtingen 12 978 Mark 22 Pf.

III. Außer diesen befinden sich Privattaubstummenanstalten in Winnenden, OA. Waiblingen mit 30 Zöglingen, 17 Knaben und 13 Mädchen, sämtlich evangelisch; in Wilhelmsdorf, OA. Ravensburg mit 62 Kindern, 37 Knaben und 25 Mädchen, von welchen 49 der evangelischen und 13 der katholischen Konfession angehören; in Heiligenbronn, OA. Oberndorf, mit 24 Zöglingen, 16 Knaben und 8 Mädchen, sämtlich katholisch.

In den vaterländischen Taubstummenanstalten sind zur Zeit untergebracht 292 Kinder, und zwar in Staatsanstalten 176 und in Privatanstalten 116, worunter einige Ausländer.

Nach den im verflossenen Jahre eingekommenen Berichten der gemeinschaftlichen Oberämter blieben noch 74 Kinder aufzunehmen. Übrigens ist im Lauf des Jahres 1887 eine neue, mit dem Schullehrerseminar in Nagold verbundene Taubstummenanstalt (Externat) eröffnet worden.

Blindenanstalten. I. Die unter dem Protektorat Ihrer Majestät der Königin Olga stehende Nikolauspflege für blinde Kinder in Stuttgart ist zwar eine Privatanstalt, wird jedoch gleich der Taubstummenanstalt in Winnenden aus Staatsmitteln unterstützt und hat eine bestimmte Anzahl von Staatszöglingen, deren es gegenwärtig 6 sind, gegen angemessene Entschädigung aufzunehmen.

Die Anstalt zählte beim Beginn des Schuljahres 1886/87 41 Zöglinge, 30 männliche und 11 weibliche, von welchen 35 der evangelischen und 6 der katholischen Konfession angehören.

Mit der Sophienpflege in Lustnau, OA. Tübingen, und mit der Erziehungsanstalt in Heiligenbronn sind Privatanstalten für Blinde verbunden. In ersterer Anstalt befinden sich zur Zeit 3 blinde Mädchen, evangelisch, in letzterer 4 Knaben und 5 Mädchen, sämtlich katholisch.

Nach den eingegangenen Berichten beträgt die Zahl der nicht in Anstalten untergebrachten blinden Kinder 34.

Das Blindenasyl in Gmünd, ein unter der Aufsicht der königl. Kommission für die Erziehungshäuser stehendes, aus der Staatskasse unterstütztes Privatinstitut, ist eine Beschäftigungsanstalt für erwachsene Blinde jeden Alters, welche gegen einen jährlichen Kostenbeitrag teils im Anstaltsgebäude verpflegt und beschäftigt werden, teils in der Stadt bei Familien untergebracht sind und nur zur Arbeit in die Anstalt kommen, teils ganz außerhalb der Anstalt leben, jedoch deren Fürsorge genießen.

Im Jahre 1886 standen im Verband der Anstalt 65 Blinde, 35 männlichen und 30 weiblichen Geschlechts. Von diesen wohnten im Asyl 60 (31 männliche und 29 weibliche) und waren in der Stadt untergebracht 5 (4 männliche und 1 weibliche); 8 männliche Blinde erhielten von der Anstalt Arbeitsmaterial und teilweise Unterstützungen. Von den 65 Pfleglingen gehören an der evangelischen Konfession 57, der katholischen 8, dem Neckarkreis 18, dem Schwarzwaldkreis 7, dem Jagstkreis 23, dem Donaukreis 15, Nicht-Württemberger 2.

Das Grundstocksvermögen berechnete sich am 31. März 1886 auf 157 211 Mark 18 Pf. Die laufenden Ausgaben betrugen im Etatsjahr 1886/87 17 161 Mark.

Auch für die Pflege schwachsinniger Kinder (Idioten, Kretinen) wird durch 2 Privatanstalten Sorge getragen, welche neben milden Beiträgen zugleich Staatsunterstützung erhalten und unter Staatsaufsicht stehen.

Die eine befindet sich zu Stetten, OA. Cannstatt, gegründet im Jahre 1848, mit welcher seit dem Jahre 1866 auch eine Anstalt für Epileptische verbunden ist. Im Jahre 1886 hat dieselbe noch eine Filialanstalt in dem nahegelegenen Rommelshausen gegründet. An der Spitze dieser Anstalten steht ein Inspektor, zugleich Anstaltsgeistlicher, nebst dem Anstaltsarzte. Unter ihm arbeiten 115 Personen. Der Staatsbeitrag beträgt a) für die Schwachsinnigen 3300 Mark, b) für die Epileptischen 3300 Mark.

Von seiten der Staatsregierung ist zur Oberaufsicht über die finanzielle Verwaltung ein Kommissär ernannt, welchem alljährlich ein summarischer Rechnungsauszug vorzulegen ist, und jederzeit die Einsichtnahme von der Anstalt und ihren Akten offen steht. Auch in medizinischer Hinsicht werden periodische Visitationen der Anstalt vorgenommen.

Im Jahre 1886 hat die Zahl der Pfleglinge 295 betragen, im Alter von 5—41 Jahren und darüber, wovon 152 der Anstalt für Schwachsinnige, 143 der für Epileptische angehören. Unter den 295 Pfleglingen befanden sich 100 Nichtwürttemberger.

Die zweite ist in Mariaberg, OA. Reutlingen, einem früheren Frauenkloster, gegründet im Jahre 1847 und unter der Protektion Ihrer Majestät der Königin Olga stehend. Mit derselben ist eine Bewahranstalt für Unheilbare verbunden. Die Leitung der Anstalt übernimmt ein Ausschuß von 13 Personen, der von der Jahresversammlung aus Mitgliedern des Vereins gewählt wird, und welcher aus seiner Mitte einen Vorstand ernennt, der die Oberaufsicht über die Anstalt führt. Die unmittelbare Leitung derselben kommt dem Direktor zu, unter welchem neben dem Anstaltsarzte 23 Personen arbeiten. Die Anstalt erhält 3300 Mark Staatsunterstützung und steht unter der Aufsicht der königl. Regierung des Schwarzwaldkreises. Zwei Regierungskommissäre können zu jeder Zeit von den Büchern und Akten der Anstalt Einsicht nehmen, auch wird sie von Zeit zu Zeit durch ein ärztliches Mitglied des Medizinalkollegiums besucht. Die Zahl der Pfleglinge betrug im Jahre 1882 104, worunter 41 Kinder bis zum 14. Lebensjahr.

Bei den noch bildungsfähigen Pfleglingen beider Anstalten erweisen sich biblische Geschichte, Anschauungsunterricht, Formunterricht, Linear- und Freihandzeichnen nebst Gymnastik als die wirksamsten Unterrichtsfächer, um die gebundenen Geister zu wecken und frei zu machen. In der Pflege- und Bewahranstalt für Kretinen, Blödsinnige und andere Unheilbare „St. Galluspflege" in Liebenau, welche von einem Hausgeistlichen und barmherzigen Schwestern geleitet wird, sind 8 katholische Kinder aufgenommen (neben 62 Erwachsenen).

Endlich wird auch für kranke und gebrechliche Kinder durch einige Privatanstalten Sorge getragen. Solche sind die Dr. Wernersche Kinderheilanstalt zu Ludwigsburg für Pflege und ärztliche Behandlung armer kranker, insbesondere chronisch kranker Kinder mit 201 Pfleglingen, nebst ihren Filialen: Maria-Martha-Stift, einer Erziehungs- und Beschäftigungsanstalt für arme krüppelhafte Mädchen in Ludwigsburg (32 Pfleglinge), der Thermalbadeanstalt „Herrnhilfe" in Wildbad (134 Pfleglinge) und der Soolbadeanstalt „Bethesda" in Jagstfeld (mit 337 Pfleglingen). Ferner die von Ihrer Majestät der Königin gegründete „Olgaheilanstalt" in Stuttgart für kranke, heilbare Kinder und Lehrlinge zunächst aus der Stadt und soweit der Raum reicht, auch vom Lande. (Im Jahre 1882 wurden 298 Lehrlinge und 546 Kinder aufgenommen.)

Übrigens beschränkt sich die teils amtliche, teils private Fürsorge für die Jugend nicht bloß auf das schulpflichtige Alter, sondern greift sowol unter dasselbe hinab, als über dasselbe hinaus. In ersterer Beziehung sind zu nennen die Kleinkinderbewahr- oder Pflegeanstalten. (Vgl. Bd. IV. S. 29, Kleinkinderschulen.)

Im Jahre 1829 wurde die erste Kleinkinderbewahranstalt in Stuttgart errichtet.

Im Jahre 1882 bestanden im ganzen Land 305 Kleinkinderpfleger in 265 Gemeinden mit 25 335 Kindern und 329 Pflegerinnen mit 58 Gehilfinnen.

Die Anstalten werden unterhalten teils durch einzelne Menschenfreunde und Vereine, teils durch die Kirchen-, Stiftungs- und Gemeindebehörden. Auch erhalten sie teilweise Unterstützung durch die Centralleitung des Wolthätigkeitsvereins. Ihre Leitung wird gewöhnlich durch Frauenspersonen besorgt, welche zum größeren Teil für diesen Beruf eine Vorbildung erhalten haben. Seit dem Jahre 1860 besteht nämlich in Großheppach OA. Waiblingen eine Bildungsanstalt für Kleinkinderpflegerinnen in Verbindung mit der dortigen Kleinkinderpflege unter Leitung des Fräulein Wilhelmine Canz und unter der Oberleitung eines Komitees mit Unterstützung durch Mittel der Centralleitung des Wolthätigkeitsvereins. Vom Jahre 1860—1882 sind 220 Pflegerinnen darin gebildet worden. Die dort aufgestellten Grundsätze über den Charakter der Kinderpflegen und die Art und Weise des Unterrichts sind ganz gesund.

Dieselben sollen weder Kindergärten à la Fröbel sein, obwol das Bessere, was Fröbel namentlich im Reich der Formen erfunden hat, nicht verschmäht, aber die Gefahr einer gar zu verständigen Treibhausbildung und der Überschätzung der Äußerlichkeiten vermieden wird — noch bloße Bewahranstalten, wo oft die Kinder geistig verkümmern — noch eigentliche Elementarvorbildungsschulen; sie sollen vielmehr in freier Weise der Schule vorarbeiten, aber ihr nichts vorwegnehmen, z. B. durch Lautieren und Buchstabieren. Dagegen sollen erzählt werden biblische Geschichten, und dazu ein Sprüchlein oder ein Liedchen gelernt. Manigfaltige Spielmittel, Schreibersche und biblische Bilder, eine Wandtafel und die kleinen Täfelchen mit einem Zeichennetz versehen, zum Figurenlegen Vierecke und Dreiecke mit zweierlei Farben. Den Mädchen wird vom 4. und 5. Jahr an das Stricken gelehrt, aber am Anfang nur je und je eine Nadel, bis die Nerven erstarkt sind. Gewöhnlich haben sie sich im letzten Jahr des Besuchs die Strümpfe selbst gestrickt, die sie dann bei der Weihnachtsbescherung bekommen. Das Ganze ist vom evangelischen Geiste durchweht.

Kindergärten im Fröbelschen Sinn giebt es nur einige wenige in größeren Städten, namentlich in Stuttgart. Dieselben, für die Kinder wolhabender Eltern bestimmt, sind größtenteils Privatunternehmungen. Mit einem größeren, vom Schwäbischen Frauenverein ins Leben gerufenen Kindergarten ist eine Bildungsschule für Kindergärtnerinnen verbunden. Ein anderer, von einem Damenkomitee unter Vorsitz eines Geistlichen unterhaltener Kindergarten stellt sich ausdrücklich auf den Grund des positiven evangelischen Christentums, verbindet aber damit die geistbildenden Beschäftigungen und Spiele Fröbels. Auch in diesem Garten werden junge Mädchen zu Kindergärtnerinnen ausgebildet.

Über das schulpflichtige Alter hinaus greifen die Fortbildungsschulen.

A. Die gesetzlichen Sonntagschulen, eine Fortsetzung der Werktagschule, in welchen diejenigen Unterrichtsgegenstände eingeübt werden sollen, die für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind (s. oben S. 484).

Von diesen gesetzlich angeordneten Sonntagschulen unterscheiden sich wesentlich die nach anglo-amerikanischem Muster eingerichteten, erbaulich belehrenden Sonntagschulen für Kinder, zu welchen Dr. Schaff in New-York bei einem Besuche im Jahre 1865 den Anstoß gegeben hat (vgl. Bd. VIII. S. 874 ff.) und welche sich seither von Stuttgart aus über alle evangelischen Landesteile verbreitet haben. In Stuttgart werden in den mit der evangelischen Landeskirche in Verbindung stehenden Sonntagschulen ungefähr 5000 Kinder von etwa 300 freiwillig für diesen Zweck sich anbietenden Lehrern und Lehrerinnen, die den verschiedensten Ständen und Lebensstellungen angehören, unterrichtet. Der biblische Abschnitt, welcher dabei den Kindern zu erklären ist, wird im Laufe der vorangehenden Woche in einer von einem Geistlichen gehaltenen Vorbereitungsstunde mit den Lehrerinnen und Lehrern durchgesprochen.

Daneben halten die Methodisten ihre eigenen Sonntagschulen.

B. Die obligatorischen Winterabendschulen (s. oben S. 493).

C. Gewerbliche Fortbildungsschulen. Sie werden hier deshalb aufgeführt, weil 70 Prozent der Gewerbschüler aus den Volksschulen hervorgehen, und in ihnen vorzugsweise eine Fortsetzung des Zeichenunterrichts in der Volksschule stattfindet. Der Unterricht wird teils in Abendstunden, teils an Tagesstunden des Sonntags erteilt. Neben artistischen Fächern wird auch im Rechnen und geschäftlichen Aufsatz unterrichtet, sowie in Buchführung und Elementargeometrie, an den größeren in darstellender Geometrie, Physik, Mechanik, Chemie. Mehrere Fortbildungsschulen spalten sich auch in eine gewerbliche und kaufmännische Abteilung. Sie sind städtische Anstalten, stehen aber unter Staatsaufsicht und erhalten Zuschuß aus Staatsmitteln bis zur Hälfte des erforderlichen Aufwands. Als staatliche Oberbehörde ist eine dem Kultusministerium untergeordnete Kommission gebildet, an deren Spitze der Präsident der „königl. Centralstelle für Gewerbe und Handel" steht. Öffentliche Ausstellung ihrer Arbeiten mit Prämienverteilung findet von sechs zu sechs Jahren statt.

Auch für die weibliche Jugend bestehen in mehreren Städten gewerbliche Fortbildungsschulen, deren Unterrichtsfächer Buchführung, deutsche Sprache nebst Geschäftsaufsätzen, gewerbliches Rechnen, Zeichnen, Geschichte, Geographie, Naturlehre, französische und englische Sprache sind, — doch so, daß in den einen mehr diese, in den anderen mehr jene Fächer betrieben werden, allen aber Buchführung, gewerblicher Aufsatz und gewerbliches Rechnen gemeinsam sind. Sie sind unter Staatsaufsicht stehende Gemeindeanstalten, deren Kosten neben dem Schulgeld teils vom Staate, teils von den Gemeinden bestritten werden. Die Lehrer sind meist aus der Mittte der Volksschullehrer oder Reallehrer des betreffenden Orts genommen.

Jedoch nicht bloß für die intellektuelle und gewerbliche Fortbildung, sondern insbesondere auch die sittlich-religiöse Pflege der konfirmierten Jugend wird, abgesehen von der amtlichen Thätigkeit des Geistlichen in Kirche und Schule, auf manigfache Weise gesorgt. Dahin gehören

1) die von Geistlichen ausgehenden freiwilligen Versammlungen von konfirmierten Söhnen und Töchtern, namentlich von Neukonfirmierten, wodurch das seelsorgerliche Band mit den letzteren erhalten und das im Konfirmandenunterricht Begonnene in freiester Weise fortgesetzt werden kann, sei es mehr in Form von Bibelstunden, oder in Form von Mitteilungen aus der Kirchengeschichte und Erzählungen aus dem Leben. Doch finden sich dabei der Erfahrung zufolge mehr Töchter als Söhne ein.

2) Von Vereinen für die Jugend geschaffene, mehr oder weniger auch die religiöse Fortbildung ins Auge fassende Anstalten und Einrichtungen, z. B. Darbietung von Lokalen, in welchen junge Leute ihre Abende im Winter, besonders die Sonntagabende, zubringen können, mit Gelegenheit zum Lesen und Schreiben. Zu solcher Fürsorge haben sich an manchen Orten Lehrer und Männer aus dem Gewerbestand mit Geistlichen vereinigt, und haben Geistliche und Lehrer meistens auch Vorträge übernommen, abwechselnd zwischen religiösem und nicht religiösem Stoffe. Daneben Ausleihen von Büchern aus der Volks- oder Jugendbibliothek.

3) Jünglingsvereine, in welchen der Schwerpunkt auf das die Jünglinge selbst unter einander vereinigende Band gelegt wird. Solche auf evangelisch-christlicher Grundlage ruhenden Vereine bestehen in Württemberg etwa 40, von welchen 30 an den von einem Komitee in Stuttgart geleiteten süddeutschen Jünglingsbund sich angeschlossen haben. Sie zählen ungefähr 600 Mitglieder, von welchen ein Drittel auf die beiden Jünglingsvereine in Stuttgart kommt. In den meisten wird außer christlicher Erbauung und religiöser Fortbildung auch sonstige allgemeine Fortbildung und Geselligkeit gepflegt. Aus den Jünglingsvereinen werden häufig auch die Kräfte für die äußere und innere Mission gewonnen.

Unter Nr. 2 ist evangelischerseits besonders hervorzuheben das unter dem Ausschuß des Jugendvereins und unmittelbar unter einem Hausverwalter stehende Jugendvereinshaus zu Stuttgart, welches aus zwei Lokalen besteht. Die darin befindlichen Anstalten für junge Leute im Alter von 16—18 Jahren sind:

A. Die Lehrlingsherberge mit 57 guten einschläfrigen Betten zu 70 Pf. bis 1 M. 5 Pf. die Woche. Damit verbunden eine Speiseanstalt mit einem täglichen Kostgeld von 65 Pf., welche auch von solchen benützt werden kann, die nicht im Hause wohnen. Aufgenommen wurden in die Herberge im Jahre 1882 70 Lehrlinge. Dieselbe kommt nicht bloß der Umgebung von Stuttgart, sondern dem ganzen Lande, aus welchem Lehrlinge in Stuttgart sich befinden, zu gut.

B. Der Feierabend bietet gute Bücher, Spiele und Vorträge, Gelegenheit zum Zeichnen und Gesangunterricht und wird fleißig benützt. (460 Besucher.)

C. Der Jünglingsverein jüngere Abteilung, besteht größtenteils aus Stuttgarter Söhnen, Kaufleuten, Handwerkern und Besuchern der hiesigen Lehranstalten. Er unterscheidet sich vom Feierabend teils als geschlossener Verein, teils vermöge seines entschiedener hervortretenden christlichen Charakters, teils vermöge der im allgemeinen höheren Bildungsstufe seiner Mitglieder. Der Verein sucht seinen Bildungszweck zu erreichen a) durch gemeinschaftliche Betrachtung der heil. Schrift und der evangelischen Bekenntnisse, b) durch angemessene Vorträge über Gegenstände aus verschiedenen Gebieten des menschlichen Wissens und eine sorgfältig ausgewählte Bibliothek samt Zeitschriften, c) durch geselliges Zusammensein, Gesang- und Deklamationsübungen, Spaziergänge u. dgl.

Für die sittlich-religiöse Pflege der Jugend wirkt ein besonderer Jugendgeistlicher, der daneben noch ein städtisches Kirchenamt, jedoch von geringerem Umfang, bekleidet. Er leitet insbesondere im Jugendvereinshaus den von vielen Lehrlingen und jüngeren Arbeitern besuchten „Feierabend", an welchen sich allerlei Unterhaltendes, Belehrendes und Erbauliches anschließt; ferner den aus 14—18jährigen Jünglingen (Gymnasiasten, Realschülern, Kaufleuten, Handwerkern) zusammengesetzten Jünglingsverein jüngere Abteilung. Sodann hat er in den vielbenützten Herbergen einen wichtigen Zweig seiner Thätigkeit. Damit endlich die Lehrlinge, besonders die Sonntagsgewerbeschüler, leichter in einen Gottesdienst gelangen können, wurde für sie im Jugendvereinshaus ein besonderer Lehrlingsgottesdienst eingerichtet, welcher von einer Anzahl fleißig besucht wird. Auch für konfirmierte Töchter sind Stunden begonnen worden. Außerdem wirkt der Jugendgeistliche mit im älteren Jünglingsverein und bei Leseabenden für Gesellen. Endlich erstreckt sich seine Wirksamkeit auch auf eine Reihe von wolthätigen Anstalten in der Stadt.

Gesamtaufwand für das Volksschulwesen.

Die Staatsbeiträge sind im neuesten Etat 1887/89 folgendermaßen normiert:

Zuschuß an die Volksschullehrer-Pensionskasse . .	400 000 M.
„ „ „ „ -Witwenkasse . . .	104 000 M.
Schullehrerseminarien	220 105 M.
Lehrerinnenseminar	17 949 M.
Unterstützung von Privatschulamtszöglingen . . .	55 265 M.
Für evangelische Schulen.	
Besoldungen der Schuldiener	66 866 M.
Entschädigung für Einkommensverluste durch Ablösung	3 600 M.
Sonstiger Aufwand (für Bezirksschulinspektoren, Konferenzdirektoren, Schulvisitationen, Reisekosten unständiger Lehrer u. s. w.)	65 400 M.
Für katholische Schulen.	
Besoldungen der Schuldiener	31 923 M.
Entschädigung für Einkommensverluste durch Ablösung	1 471 M.

Sonstiger Aufwand	41 871 M.
Alterszulagen für Schullehrer	343 000 M.
Beiträge an Gemeinden zu den Gehalten ihrer Schulstellen	431 800 M.
Jährliche Unterstützungen an besonders bedürftige und würdige Schullehrer, Lehrerinnen und Lehrerwitwen	9 000 M.
Für Industrieschulen	28 660 M.
Für Waisenhäuser	116 322 M.
Taubstummen- und Blindenanstalten	73 949 M.
Beiträge zu Schulhausbauten	40 000 M.

Prälat Dr. Stirm † [Binder].

Württemberg. B. Das höhere Schulwesen. (Mittelschulen, Sekundarschulen.) Quellen: Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg von Dr. K. Pfaff, 1842. Reyscher, Sammlung der württembergischen Gesetze Bd. XI, 2. Abteil. Gesetze für die Mittel- und Fachschulen, 1847, besonders die Einleitung S. I—CXIV und die dort genannten Quellen. Registratur der königlichen Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen, sowie der betreffenden Schulanstalten. Korresp.-Bl. für die Gelehrten- und Realschulen in Württemberg.

Wir haben es hier zu thun mit denjenigen Unterrichtsanstalten, welche zwischen der Volksschule und den ihr gleichgestellten Schulen einerseits und der Universität und den ihr parallelen Lehranstalten andererseits in der Mitte liegen. Sie werden in Württemberg manchmal auch studienrätliche Schulen genannt, weil sie weder wie die Volksschulen der Oberkirchenbehörde, noch wie die Universität unmittelbar dem Ministerium, sondern einer besonderen Oberstudienbehörde, früher Studienrat genannt, seit 1866 eine Abteilung im Ministerium des Kirchen- und Schulwesens bildend, untergeordnet sind. Man könnte sie nach dem Unterrichtsstoff auch als solche bezeichnen, in welchen wenigstens eine fremde Sprache gelehrt wird. Es sind dies niedere Seminarien, Gymnasien, Realgymnasien, Lyceen, Reallyceen, Realanstalten, Lateinschulen und Realschulen von verschiedenem Umfang. Wir müssen aber dazu auch noch die Elementarschulen (anderswo Vorschulen genannt) rechnen, in welchen zwar keine fremde Sprache gelehrt wird, welche aber mit Gelehrten- und Realschulen insofern organisch verbunden sind, als sie ausschließlich die Bestimmung haben, 6—8jährige (bezw. 7—9jährige) Schüler in den Elementen so vorzubereiten, daß sie von da in eine Gelehrten- oder Realschule übertreten können. Die Lehrer dieser Schulen stehen auch rechtlich betrachtet in der Reihe der Latein- und Reallehrer, und nicht der Volksschullehrer.

Betrachten wir die Entwicklung dieser Schulen an der Hand der Geschichte, so drängt sich zuerst die Warnehmung auf, daß dieselben viel älter sind als die Volksschulen. Dem Mittelalter lag der Gedanke an die Bildung und Erziehung der niederen Stände fern. Die Mächte, die dasselbe beherrschten, Klerus und Lehenstaat, hatten dafür lediglich kein Interesse. Was in jener Zeit für Erziehung und Unterricht geschehen ist, bezog sich nur auf die höheren Stände. Die Schulen waren ohne Ausnahme Lateinschulen. Das Latein war die Sprache der Kirche, des Staats, der Wissenschaft, der Bildung. Daher wurden diesen Lateinschulen später, als allmählich ein Umschwung in den Zeitanschauungen eintrat, die Volksschulen als „deutsche“ Schulen gegenübergestellt und noch im Zeitalter der Reformation von diesen ein nachteiliger Einfluß auf jene befürchtet.*) So ist denn das Gelehrtenschulwesen von altem Datum und

*) Vgl. Gesetze für die Mittelschulen a. a. O. Einleitung S. V und VI. In der Instruktion für die Visitationsräte vom Jahre 1546 wird verlangt, daß deutsche Schulen in den kleinen Städten, wo solche vorhanden, abgeschafft werden sollen, „weil durch sie die lateinischen Schulen verderbt werden, auch ein jeder Schüler im Latein das deutsch Schreiben und Lesen ergreife.“

geht insbesondere auf dem Gebiete, welches jetzt Württemberg heißt, nicht nur über die Zeit der Reformation, sondern auch über diejenigen Zeiten zurück, in welchen der Name Württemberg zuerst vorkommt. Dieser Name (Wirtinisberk) erscheint nämlich zum erstenmal in einer Urkunde des Jahres 1092. (Vgl. das Königreich Württemberg, herausgegeben von dem königl. stat. top. Bureau. 1882. Band I, S. 23.) Klöster, welche zu dem jetzigen Königreich gehören und mit welchen teils urkundlich, teils mutmaßlich Gelehrtenschulen, zum Teil von bedeutendem Rufe verbunden waren, datieren in ihrem Ursprung bis ins neunte und achte Jahrhundert zurück. (Blaubeuren, Ellwangen (764?), Heiligkreuzthal, Hirschau (830?), Murrhardt (873), Weingarten, Zwiefalten.) Die urkundlich zu belegende Geschlechtsfolge des württembergischen Regentenhauses beginnt erst mit dem Jahre 1241. Aber auch in vielen Städten des jetzigen Württemberg finden sich um diese Zeit schon urkundlich Lateinschulen erwähnt: so in Balingen, Bulach, Eßlingen, Gmünd, Isny, Kirchheim, Oberndorf, Öhringen, Reutlingen, Riedlingen. Aus dem 14., 15. und 16. Jahrhundert lassen sich in den meisten jetzt württembergischen Landstädten lateinische Stadtschulen nachweisen. Als Lehrer erscheinen teils Kleriker, teils Laien (Witwer, Verheiratete). Wegen ihrer Kenntnis des Latein bekleiden sie auch Gemeindeämter als notarii, Stadtschreiber ꝛc. Sonst führen sie den Titel paedagogus, scholasticus, rector, oder doctor scolarum, scolarium puerorum, parvorum. Über ihre Stellung und die Unterrichtsgegenstände belehren uns zwei noch vorhandene Urkunden, eine „Ordnung der Schul halben in Stuttgarten“ vom Jahre 1501 (abgedruckt bei Reyscher XI. 2. S. 1—7) und eine Ulmer Schulordnung aus der gleichen Zeit (Programm des Ulmer Gymnasiums vom Jahre 1817). Die Errichtung der Schule und Anstellung des Lehrers, der seinerseits wider seine Gehilfen, locati, cantores, provisores, anstellt, ist Sache der Gemeinde. Die Anstellung erfolgt auf Kündigung. Die Unterrichtsgegenstände sind Lesen, Schreiben, Singen (hauptsächlich für die Zwecke des öffentlichen Gottesdienstes) und Latein, an anderen Schulen auch Rechnen. Das Wichtigste war das Latein. Das Deutschreden war den Schülern verboten. Vom Griechischen findet man erstmals eine Spur im Jahre 1520 an der Schule in Ulm, wo ein Schüler Melanchthons als Lehrer des Griechischen genannt wird. Die Schulen verfolgten praktische Zwecke. Durch Mitteilung der unentbehrlichsten Kenntnisse, insbesondere des Latein, sollte der Grund gelegt werden zur Heranbildung von Dienern der Kirche und von weltlichen Geschäftsmännern.

Die Reformation hat das große Verdienst um das höhere Schulwesen, daß die ganze Sache nunmehr von der gesetzgebenden Staatsgewalt in die Hand genommen und eine gleichmäßige Organisation des gelehrten Schulwesens im ganzen Lande hergestellt wurde. Diese Organisation ist niedergelegt in der großen Kirchenordnung vom 15. Mai 1559, einem Werke aus einem Gusse, aere perennius. Der hierher gehörige Abschnitt ist abgedruckt bei Reyscher a. a. O. Seite 24—126, und bei Vormbaum, evangelische Schulordnungen I. S. 68 ff. Die letzte Quelle der verschiedenen evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts ist dem Princip nach ohne Zweifel Luthers Schrift vom Jahre 1524 „an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen.“ Abschnitte aus dieser Schrift sind fast wörtlich entnommen in der von Joh. Brenz verfaßten Hallischen Kirchenordnung vom Jahre 1526 (vgl. Vormbaum, evangelische Schulordnungen I. S. 1—3). Daß aber die spezielle Einrichtung und Organisation der Schulen in Süddeutschland dem Geiste Melanchthons entstammt, läßt sich schwerlich nachweisen. Jedenfalls ist ein direkter Einfluß desselben auf die württembergische Schulordnung nicht anzunehmen. Er war in den letzten Jahren seines Lebens durch die theologischen Kämpfe, in welche er sich verwickelt sah, so sehr in Anspruch genommen, daß er zu einer so umfassenden Arbeit kaum erheblich hätte beitragen können. Er stand allerdings mit Württemberg in manigfacher Verbindung;

aber seit den Jahren, in welchen Camerarius in Tübingen lehrte (vgl. die A. Kämmerer, Bd. III, S. 841), hat er sich auf das dortige Schulwesen kaum eingelassen. Aus dem, was über sein Verhältnis zu Brenz bekannt ist, läßt sich nicht erkennen, daß er in den späteren Jahren seines Lebens auf Württemberg sonderlichen Einfluß geübt hätte. Im ganzen hat man anzuerkennen, daß die Reformation in Schwaben ihren eigenen Weg genommen hat. Die Organisation der württembergischen Schulen aber schließt sich so eng an die eigentümlichen Verhältnisse des Landes an, daß nur ein in diesen herangereifter und mit ihnen durchaus vertrauter Mann eine Schulordnung wie die von 1559 abfassen konnte. Verglichen mit dem, was Melanchthon unmittelbar aufgestellt hat, bezeichnet diese einen so mächtigen Fortschritt, daß der große Reformator und praeceptor Germaniae, wenn er sie noch kennen gelernt hat, kaum an eine Vergleichung derselben mit seinen Bestimmungen von 1528 gedacht haben wird. Man wird die Schulordnung von 1559 vorzugsweise aus der reformatorischen Entwickelung Schwabens zu erklären und dabei auf dasjenige zurückzugehen haben, was 1525 in Eßlingen, 1526 in Hall, 1527 in Heilbronn, 1531 in Ulm ꝛc. begonnen und dann auch durch das württemberger Land in mancherlei Anfängen sich durchgearbeitet hat.

Die Einrichtungen von 1559 sind im wesentlichen mit ganz unbedeutenden, mehr äußerlichen Abänderungen bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts hinein die Grundlage des höheren Schulwesens in Württemberg geblieben und geben demselben heute noch sein eigentümliches Gepräge. So hat auch die politische und kirchliche Verfassung Württembergs, die aus dem Anfange, beziehungsweise der Mitte des 16. Jahrhunderts stammt, bis 1803 und 1806 sich fast unverändert erhalten. Zwei spezifische Eigentümlichkeiten Württembergs auf dem Gebiete des gelehrten Schulwesens, die vielen kleinen Lateinschulen in den größeren und kleineren Landstädten und die auf dem Grunde der säkularisierten Klöster errichteten, mit bedeutenden Benefizien ausgestatteten höheren und niederen Bildungsanstalten für evangelische Geistliche, welche bis auf den heutigen Tag bestehen, sind, wenn auch nicht ganz in ihrem Ursprung, doch in ihrer festen Organisation Schöpfungen der großen Kirchenordnung. Diese bestimmt gleich in dem ersten Absatz des erwähnten Abschnitts, es sollen in allen und jeden Städten des Fürstentums, desgleichen auch in etlichen der vornehmsten Dörfer und Flecken lateinische Schulen und dazu taugliche Präzeptores gehalten werden. Mit besonderer Vorliebe und Ausführlichkeit aber beschäftigt sich die genannte Urkunde (s. Reyscher a. a. O. S. 63—122) mit der Einrichtung der Klosterschulen in 13 säkularisierten Mannsklöstern und des Stipendiums in Tübingen. Beide württembergische Eigentümlichkeiten stehen in enger Beziehung zu einander. Bis zum Jahre 1803 bestand in Württemberg, nachdem das Pädagogium in Tübingen im dreißigjährigen Kriege eingegangen war, nur das einzige Gymnasium in Stuttgart. Dieses eine Gymnasium aber konnte genügen, weil neben demselben noch eine Anzahl von Klosterschulen, im Anfang dreizehn, von 1599 an fünf, seit 1713 aber vier bestanden, welche die Stelle der oberen Gymnasialklassen vertraten und unter dem Namen hospites immer auch eine Anzahl solcher Zöglinge in sich schlossen, die zu einem anderen akademischen Beruf als zur Theologie bestimmt waren. Sodann paralysierten die zahlreichen Lateinschulen in den Landstädten den Zudrang zu den unteren und mittleren Klassen des Gymnasiums, indem jene nicht nur den Kindern der zugehörigen Gemeinde Gelegenheit zu höherem Unterricht eröffneten, sondern an manchen Orten auch viele fremde Schüler zählten, welche bei Lehrern und anderen in Pension waren. Während nun aber diese kleinen Lateinschulen in anderen Staaten, wo dieselben auch entstanden waren, allmählich eingiengen, erhielten sie sich in Württemberg eben durch ihren Zusammenhang mit den Klosterschulen*). Die Klosterschulen stellten den einmal

*) Gegen diese kleinen Lateinschulen auf dem Lande hat sich 1871 bei Beratung des Kultusetats in der Kammer der Abgeordneten Kanzler von Rümelin entschieden ausgesprochen

aufgenommenen Zöglingen, wo nicht notorische Unwürdigkeit oder Unglücksfälle eintraten, eine sichere Versorgung in Aussicht. Die Aufnahme in diese Anstalten aber gieng durch die enge Pforte des Landexamens (vgl. den Artikel Landexamen) und konnte von jeder lateinischen Schule aus erzielt werden. Es war damit auch den Kindern unbemittelter Gemeindeangehöriger Gelegenheit gegeben, dereinst zu Ämtern in Kirche und Schule, ja zu den höchsten Kirchenwürden zu gelangen. Daß dies oft der Fall war, beweisen die widerholten Reskripte der Behörden, durch welche verhindert werden sollte, daß „gemeiner Leute Kinder" in diese Anstalten recipiert wurden. Was Wunder, wenn die Gemeinden sich nicht veranlaßt finden konnten, auf diese treffliche Gelegenheit zu verzichten, ihren Angehörigen neben der hier dargebotenen Gelegenheit zu höherer Ausbildung auch eine gute Versorgung zu verschaffen und ebensowenig die Regierung sich bemüssigt sah, den Gemeinden das Aufgeben dieser Lehranstalten zuzumuten. Auch in der neuesten Zeit, als die Errichtung von Realschulen in diesen Landstädten den Bedürfnissen der Bevölkerung in ihrer großen Mehrheit weit mehr zusagen mußte, als die Existenz der Lateinschulen, sind doch nur sehr wenige Lateinschulen eingegangen, dagegen sind einzelne neu gegründet worden, und die Realschulen sind nicht an ihre Stelle getreten, sondern bestehen mit und neben den Lateinschulen. — Jene theologischen Bildungsanstalten hatten aber nicht nur einen bedeutenden Einfluß auf den Bestand, sondern eben durch das Landexamen auch auf den Lehrplan der Lateinschulen. Die Forderungen, welche bei dieser Prüfung gemacht wurden, waren maßgebend. Da alle Schulen des Landes in den Wettlauf eintraten, so steigerten sie sich allmählich gegenseitig und eben damit steigerten sich auch unwillkürlich die Forderungen bis zu den außerordentlichen Leistungen in lateinischer, griechischer, hebräischer Sprache, insbesondere in der Kunst der Komposition und des Stils, sowie in lateinischer Versifikation, welche Thiersch veranlaßten, in seinem bekannten Berichte diesen Schulen so reichliches Lob zu spenden. In dem Lehrplan der Lateinschulen erschienen und verschwanden die Fächer in demselben Maße, je nachdem sie im Landexamen verlangt oder nicht verlangt wurden. Damit kam in den Lehrplan der württembergischen Lateinschulen, ohne daß ein Normallehrplan vorgeschrieben gewesen wäre, in den Hauptfächern eine gewisse Gleichmäßigkeit. Übrigens haben sich diese Verhältnisse erst im Laufe der Zeit so entwickelt. Die große Kirchenordnung von 1559 kennt diese einflußreiche Bedeutung der Klosterschulen und des Landexamens noch nicht. Sie regelt vielmehr den Lehrplan der Lateinschulen und Pädagogien ganz unabhängig von denselben.

Der auf vier Jahreskurse für Schüler von 8—14 Jahren berechnete Lehrplan umfaßt folgende Lehrgegenstände: deutsch und lateinisch, Lesen und Schreiben für den untersten Kurs, sodann Latein und zwar Grammatik, Lektüre, Schreiben und Sprechen, Prosodie, außerdem Musik (für kirchliche Zwecke), im vierten Kurs die Anfänge des Griechischen. Der Religionsunterricht, für welchen keine besonderen Stunden ausgesetzt sind, ist vertreten durch zahlreiche gottesdienstliche Übungen, Gebet, Gesang am Anfang und Schluß des Unterrichts, durch die kirchliche Musik, Memorierübungen aus dem deutschen, lateinischen, auch griechischen Katechismus. Als Gegenstände der lateinischen Lektüre sind von Klassikern bloß Cicero und Terentius aufgeführt. Für den Unterricht waren im ganzen 36 Wochenstunden für jeden Kurs vorgesehen; davon mochten die Musik in der Woche sechs, die religiösen Übungen außer dem öffentlichen Gottesdienst drei Stunden einnehmen; somit bleiben für das Latein 27 Stunden, welche sich im vierten Kurs, in welchem sechs Stunden für das Griechische nötig werden, auf 21 reduzieren. Daneben war das Lateinreden, welches

(Sitzung vom 12. Dezember 1871), während der Kultminister und Prälat von Mehring dieselben in Schutz nahmen. (Vgl. übrigens die beiden Artikel „Lateinische Schule" in Band IV, welche zwei von einander abweichende Ansichten aussprechen.)

im zweiten Kurs anfieng, in und außer der Schule befohlen. Von anderen Lehrgegenständen ist keine Rede. — An dieser Ordnung ist bis Ende des vorigen Jahrhunderts wenig geändert worden. Das Griechische trat allmählich zurück, wurde vielfach versäumt und scheint überhaupt nur ein fakultativer Unterrichtsgegenstand gewesen zu sein. Dagegen kam neben den Anfangsgründen des Hebräischen das Memorieren von logischen und rhetorischen Definitionen in lateinischer Sprache in Übung. Mechanisches Auswendiglernen und Hersagen derselben wird in einem Erlaß vom Jahre 1788 entschieden getadelt und die ganze Übung wesentlich eingeschränkt. — Die Schulen waren außer dem Pädagogium in Stuttgart teils ein-, teils zwei-, teils dreiklassige Lateinschulen mit der entsprechenden Anzahl von Lehrern.

Die Berufung der Lehrer auf die Stellen geschah durch die Gemeindevorstände, nachdem dieselben vorher vom Kirchenrat geprüft waren. Vierteljährige Kündigung sollte ihrerseits stattfinden, wenn sie nicht mehr dienen wollten; Kündigung von Seite der Gemeinde wird nicht erwähnt. Der Lehrer, welcher nach geschehener Berufung im Namen des Herzogs auf seine Stelle geschickt wird, hat sich besonders zu der Augsburgischen und württembergischen Konfession, später auch zu der formula concordiae zu bekennen. Indessen ist auch der Fall vorgesehen, daß der Kirchenrat auf Ansuchen der Gemeinde Lehrer beruft. Dieses Wahlrecht der Gemeinden ist übrigens im Laufe der Zeit fast überall in die Hände der Regierung übergegangen, weil es den örtlichen Behörden schwerer sein mochte, taugliche Lehrer ausfindig zu machen, als dem Kirchenrat. Der Gehalt der Lehrer bestand 1) im Schulgeld, 2) in einer vierteljährlich auszubezahlenden Besoldung, als deren Durchschnittssumme annähernd der Betrag von 200 Gulden angenommen werden kann, größtenteils gereicht in Naturalien, Holz, Wein, Früchten, zumeist aus den örtlichen Kassen, Stiftungen, dem Kirchengut, und wo diese nicht ausreichten, aus der Rentkammer (Staatskasse), 3) in freier Wohnung und den bürgerlichen Nutzungen. Endlich war diesen Lehrern Freiheit von Frohnen und Einquartierung, von Besteuerung ihres Gehalts, ferner der Aufwand für Aufzugskosten wie den Geistlichen zugesichert. Für den Fall der eintretenden Dienstuntauglichkeit durch Krankheit oder Alter war keine Fürsorge getroffen. Es blieb dies den Gemeinden überlassen, für welche übrigens kein Zwang bestand. Nur die Witwen und Waisen hatten seit Errichtung der geistlichen Witwenkasse (1698) gegen jährliche Beiträge der Lehrer Anteil an dieser Anstalt, waren aber in die unterste Klasse eingereiht. — Im ganzen nahmen die Lateinlehrer eine mittlere Stellung ein zwischen Volksschullehrern und Geistlichen. Bei tüchtigen Leistungen wird ihnen die Promovierung in die Geistlichkeit in Aussicht gestellt. In den Rangordnungen der Beamten, welche seit Anfang des vorigen Jahrhunderts amtliche Geltung hatten, sind Lehrer dieser Kategorie nicht aufgeführt. Staatsrechtlich erscheinen die Lateinschulen als Gemeindeanstalten, denen der Staat, wo es not that, unter die Arme griffe. Bestimmte Leistungen, die durch die Behörden den Gemeinden auferlegt wurden, waren die Beschaffung der nötigen Lokalitäten, Zulagen zu der Besoldung ꝛc. Eine Oberaufsicht übte die Regierung durch die jährlichen Visitationen der Pädagogarchen, d. h. der Vorstände der Pädagogien in Tübingen und in Stuttgart.

Aus diesen kleinen Schulen in den Landstädten gieng übrigens nur ein geringer Teil der Schüler zu akademischen Studien über; die meisten wendeten sich, wenn sie die Lateinschule durchlaufen hatten, bürgerlichen Berufsarten, den Gewerben oder dem Handwerk zu. Die Aufgabe, zu akademischen Studien vorzubereiten, hatten dagegen die Klosterschulen, das Pädagogium in Tübingen und in Stuttgart, letzteres in den obersten Klassen. Das Pädagogium in Tübingen war ein Universitätsinstitut, wurde vom Universitätspersonal besorgt, von den Universitätsbehörden beaufsichtigt und geleitet und der damit verbundene Konvikt aus Staatsmitteln unterhalten. Auch die Unterhaltung des Stuttgarter Pädagogiums geschah aus Mitteln des Staats und der

Kirche, wie denn jetzt noch für das aus dem Pädagogium herausgewachsene Eberhard-Ludwigsgymnasium die Stadtgemeinde Stuttgart einen ganz unbedeutenden Beitrag giebt. Die Unterhaltung der Klosterschulen aber war ganz auf die Einkünfte der säkularisierten Klöster, d. h. des bis zum Jahre 1806 abgesondert verwalteten Kirchenguts gegründet, und von irgend einem Beitrag aus Gemeindemitteln ist nirgends die Rede. Ebenso geschah die Berufung der Lehrer an diese Anstalten, sowie an das Pädagogium in Stuttgart durch den Kirchenrat, nicht durch die Gemeinden. — Den höheren Zielen entsprechend hatten die genannten Lehranstalten auch einen erweiterten Lehrplan. Neben fortgesetzten grammatischen, stilistischen und prosodischen Repetitionen und Übungen im Lateinsprechen und Schreiben und in der Musik erscheint auf dem Lehrplan Terentius, Vergil, Ovid, Cicero (Reden, philosophische, rhetorische Schriften und Briefe), Xenophon, Aristoteles' Organon (wahrscheinlich in lateinischer Übersetzung), Plutarch, Isokrates, Demosthenes, ferner Dialektik und Rhetorik, lectio mathematica (Tübingen), auch Neulateiner wie Frischlins Komödien, dabei Lektüre von theologischen Kompendien, Katechismen, Psalmen, lateinischen und griechischen Evangelien, in späteren Zeiten aber am Stuttgarter Pädagogium und noch mehr von 1686 an nach seinem Ausbau zu einem Gymnasium, Physik, Astronomie, Ethik, Logik, Metaphysik, Geschichte, Poesie und Mythologie, daneben hebräische und französische Sprache. Das Griechische schrumpft aber zusammen auf die Lektüre des Neuen Testaments, wozu in den Klosterschulen noch Chrysostomus' de sacerdotio kommt. Die Lektionen werden von Professoren gehalten und noch im Jahre 1812 finden wir sie, wie an der Universität, von dem Gymnasium in Stuttgart als Vorlesungen im schwäbischen Merkur angekündigt. Wir haben hier ein Chaos von Lehrgegenständen in etwa 30 Lehrstunden der Woche; das Latein nahm indessen immer eine dominierende Stellung ein; die Lehrbücher waren noch lateinisch abgefaßt, das Lateinreden beim Unterricht streng befohlen. Dagegen vermißt man unter den lateinischen Schriftstellern Sallust, Cäsar, Livius, Horaz und Tacitus. Im Griechischen ist auch in den früheren Zeiten, als dieses Fach noch mehr kultiviert wurde, von Herodot, Thukydides, Plato, den Tragikern, endlich von Homer keine Rede, später sinkt es zu einem fakultativen, ganz vernachlässigten Fach herab (vgl. leg. et statuta Gymn. Stuttg. vom 1. Oktober 1686. Reyscher a. a. O. S. 144 und 145).

Eine besondere Beachtung verdienen aber die Klosterschulen, in welchen mehr als die Hälfte sämtlicher Studierenden die erforderliche Vorbereitung für die Universität erhielt. Diese Schulen mit je zwei Jahreskursen, abgeteilt in höhere und niedere, je nachdem sie die älteren oder jüngeren Schüler aufnahmen, sollten Bildungs- und Erziehungsanstalten für den Dienst der evangelischen Kirche und Schule sein, trugen aber bis 1806 das Gepräge des klösterlichen Lebens noch in ausgesprochener Weise an sich (vgl. Reyscher a. a. O. Einleitung S. XXVII—XLIX). Der Lehrplan, der sich zwischen 19 und 27 Wochenstunden bewegt, nimmt schon in den niederen Klosterschulen Bedacht auf die Bestimmung der Schüler durch zahlreiche Stunden, welche für die Lektüre des Alten und Neuen Testaments (anfangs in lateinischer Übersetzung), für die Dialektik und Rhetorik ausgesetzt sind. Im übrigen folgt der Lehrplan den Bestimmungen für die anderen parallelen Schulen. Allmählich bricht sich unter den Sprachen, während das Griechische vernachlässigt wird, das Hebräische Bahn. Ebenso findet man eine lectio sphaerica, Arithmetik, Geographie, lebende Sprachen, jedoch nicht als öffentliche, sondern als Privatlektionen und fakultative Fächer. Für die ältesten Schüler sollten auch die Grundlehren der Metaphysik und Moral gegeben werden. Die Geschichte erscheint zuerst als Kirchengeschichte, nicht in einer Lehrstunde, sondern während des Essens vorgelesen, später im 18. Jahrhundert wird Universal- und Partikularhistorie nach bestimmten Lehrbüchern in öffentlichen Unterrichtsstunden gelehrt. Außerdem finden sich zahlreiche Übungen in Musik, in Dialektik und Rhetorik,

Lateinschreiben und lateinischer Versifikation, wozu in den ausgedehnten Freizeiten*) hinreichend Muße gegeben war.

Der spezifisch kirchliche Charakter dieser Anstalten aber erwies sich besonders in der durch die Statuten bestimmten und bis zum Jahre 1806 festgehaltenen klösterlichen Disciplin. An der Spitze stand der Prälat, Nachfolger des Abts, ein hoher Würdenträger der Landeskirche, zugleich mit der Oberaufsicht über die zum Teil sehr beträchtlichen Klostergüter und deren Verwaltung beauftragt, wozu ihm ein Klosterverwalter beigegeben war. Den Unterricht besorgten vornehmlich zwei theologische Klosterpräzeptoren, anfangs noch unverheiratet, seit 1752 Professoren genannt, zuerst von dem Prälaten, später vom Kirchenrat berufen. Die klösterliche Disciplin ergab sich aus den zahlreichen gottesdienstlichen Übungen, dem sonntäglichen Gottesdienst vor- und nachmittags, vorbereitet durch das Lesen der betreffenden evangelischen Abschnitte, der täglichen Morgen- und Abendandacht in der Kirche, dem täglichen zweimaligen Chorsingen, der Tischandacht, verbunden mit Gesang und Vorlesung aus der Kirchengeschichte, der häufigen gemeinschaftlichen Feier der Kommunion. Dahin gehört ferner die strenge Klausur, wornach den Zöglingen nur mit Erlaubnis des Prälaten, welche manchmal durch lateinische Verse erholt werden mußte, gestattet war, „in campum" zu gehen, eine Klausur, die freilich auch manchen klösterlichen Unfug in und außerhalb des Klosters in ihrem Gefolge hatte. Den klösterlichen Charakter trug ferner die Kleidung der Zöglinge, eine lange, schwarze Kutte ohne Ärmel (toga monastica), die insbesondere auch außerhalb des Klosters getragen werden sollte. An die klösterlichen Sitten erinnert auch die Gastfreundschaft, welche gegen die Angehörigen der Klosterschüler, wenn sie dieselben einlieferten, oder auf Besuch kamen, geübt wurde.

Die Beaufsichtigung dieser Anstalten durch den Kirchenrat war sehr lax. Die schon in der Kirchenordnung mit respektvoller Rücksichtnahme auf den Prälaten angeordneten Visitationen blieben oft mehrere Decennien aus. In Maulbronn z. B. war von 1747 bis 1789 keine Visitation, in Bebenhausen keine von 1746 bis 1785. Eine ergötzliche Beschreibung der letzten Visitation in Maulbronn vom Jahre 1789 mit all ihrem stattlichen Apparat findet sich bei den Akten des Maulbronner Ephorats (vgl. Reyscher a. a. O. Einleitung S. XXXVII; Bäumlein, Programm von Maulbronn vom Jahre 1859; den Artikel Schulbericht Bd. VII 848). „Es war eine der letzten Schaustellungen der alten Regierungsweise, die sich hier noch in ihrer ganzen Breite und Behaglichkeit ergieng, während in denselben Tagen zu Versailles Bewegungen sich entwickelten, welche eine andere Ordnung der Dinge in ihrem Schoße trugen." Kaum ist irgend eine nennenswerte Reform in diesen Anstalten bis zum Jahre 1806 eingetreten, während auf dem Gebiete des Unterrichts und der Pädagogik eine sehr lebhafte Bewegung der Geister seit der Mitte des 18. Jahrhunderts begonnen hatte (Rousseau, Basedow, Pestalozzi). Schüchterne Versuche, die im letzten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts gemacht wurden, wesentliche didaktische und disciplinare Reformen einzuführen, wurden von den Lehrern und Vorstehern mit Protest zurückgewiesen und konnten sich erst Bahn brechen, als eine eiserne Hand, welche die Verhältnisse Europas gründlich erschütterte, bei den starren Anhängern des Alten auch auf diesem Gebiete den Widerstand gebrochen hatte.

So hatte Württemberg im Jahre 1803 4 Klosterschulen, 1 Gymnasium und ungefähr 60 Lateinschulen von 1—3 Klassen, sämtlich von streng protestantisch konfessionellem Charakter. Andere Schulen gab es nicht als Volksschulen. Denn die

*) Vgl. Reyscher a. a. O. S. XLI. Die Zahl der Lektionen betrug 1785 in der Klosterschule zu Denkendorf wöchentlich 19, am Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, je vier, am Freitag drei, am Montag zwei, Samstag und Sonntag je eine. Nach den Statuten vom Jahre 1757 sollte man am Sonntag selbst die zwei heiligen Sprachen nicht studieren; daher der Montag vorzugsweise der Vorbereitung auf die Lektionen der Woche bestimmt und außer zwei Lektionen freigegeben war.

3 Realschulen, welche schon damals bestanden, in Ebingen, Nürtingen, Stuttgart, können nicht als selbständige Anstalten mit eigenen Vorstehern, Lehrern und Lokalen betrachtet werden (zwei derselben hatten nicht einmal einen für sich bestehenden Schülercötus) sondern sie hatten damals nur die Bedeutung von Hilfsanstalten für den Realunterricht in den Lateinschulen. Diese Lateinschulen waren der Ortsschulbehörde, an deren Spitze der erste Ortsgeistliche stand, weiterhin dem Dekan und dem Kirchenrate, das Gymnasium und die Klosterschulen dem Kirchenrat unmittelbar unterstellt.

Des Kontrastes wegen mag hier schon die große Manigfaltigkeit von Schulen erwähnt werden, welche im Laufe der letzten 80 Jahre in Württemberg entstanden sind. Es finden sich jetzt in Württemberg 4 Seminarien, 11 Gymnasien, darunter 2 Realgymnasien, 7 Lyceen, darunter 3 Reallyceen, 68 Lateinschulen, ferner 13 Realanstalten (Realschulen mit Oberklassen), 75 Realschulen, und außerdem landwirtschaftliche Schulen, Weinbau-, Gartenbau-, Obstbau-, Tierarznei-, Handels- und Webeschulen, dabei eine Baugewerke-, eine Kunstgewerbe-, eine Kunst- und eine polytechnische Schule in Stuttgart, zum Teil in Prachtbauten untergebracht — alle diese Schulen, wie nunmehr die Landesbevölkerung auch, von gemischt konfessionellem Charakter.

Die Vermehrung, Neugründung und Organisation, sowie die Manigfaltigkeit der höheren Lehranstalten in Württemberg in der neueren Zeit seit 1803 ist abzuleiten einmal aus der Vergrößerung des Landes zum guten Teil durch katholische Landesteile, sodann aus den veränderten Zeitansichten über Erziehung, Unterricht und Bildung. Von den 11 Landesgymnasien kommen drei vorzugsweise den Bedürfnissen der katholischen Bevölkerung entgegen. Mit zweien derselben, Ehingen und Rottweil, sind die im Jahre 1824 neu eingerichteten niederen katholischen Konvikte in der Art verbunden, daß die Zöglinge derselben an dem Unterrichte der 4 Oberklassen der Gymnasien teilnehmen, im übrigen aber bezüglich der Disciplin und der Leitung ihrer Studien einem eigenen Vorstande und zweien Repetenten unterstellt sind.

Die vier evangelischen Klosterschulen in Blaubeuren, Denkendorf, Bebenhausen, Maulbronn, wurden im Jahre 1806 auf 2 reduziert (Maulbronn und Schönthal) und von da an Seminarien genannt, im Jahre 1817 aber wider in Blaubeuren, Urach, Maulbronn, Schönthal erneuert, die Teilung in höhere und niedere aufgehoben und dieselben so eingerichtet, daß jede ihre Zöglinge 4 Jahre lang behielt und dann auf die Universität entließ, wodurch unter den 4 Anstalten ein vierjähriger Turnus entstand, und alle 4 zusammen die 4 Oberklassen eines Gymnasiums darstellten. Der Gewinn, den man sich von der Abänderung der alten Einrichtung versprochen hatte, war der einer einheitlichen Erziehung und größeren Stätigkeit des Unterrichts. Allein im Laufe der Jahre traten an der Hand der Erfahrung auch die damit verbundenen Mängel deutlicher hervor. In Bezug auf die Erziehung erforderte es eine ganz besondere Kunst, den jungen Leuten gegenüber immer den ihrer fortschreitenden Altersstufe entsprechenden Ton zu treffen. Die Aufgabe der Lehrer, ihren Schülern alle 4 Jahre einen ihren Bedürfnissen gleichmäßig entsprechenden Unterricht zu erteilen, erwies sich bei den großen Fortschritten auf allen Gebieten der Wissenschaft als immer schwieriger. Der vierjährige Aufenthalt an dem gleichen Orte und bei den gleichen Lehrern in Verbindung mit der klösterlichen Abgeschiedenheit der Seminarien gab dem Leben in denselben den Charakter großer Einförmigkeit, wodurch oft gerade die geistig angeregteren Zöglinge sich vorzugsweise beengt und in einem frischen und freudigen Weiterstreben gehemmt fühlten. Infolge hiervon wurde eine Änderung der bestehenden Einrichtung, beziehungsweise die Rückkehr zu der älteren Ordnung der zweijährigen Kurse im Anfang der 70er Jahre teils bei der Oberaufsichtsbehörde, teils auch in der Presse und in der Kammer der Abgeordneten widerholt zur Sprache gebracht. Im Jahre 1873 wurde sodann der zweijährige Kursus wider eingerichtet, infolge dessen von den 4 niederen evangelischen Seminarien zwei ausschließlich für die jüngeren, 14—16jährigen Zöglinge, die 2 anderen für die älteren, 16—18jährigen Zöglinge

bestimmt wurden. (Vgl. den Art. Klosterschulen, Nachtrag.) Die Vorstände der Seminarien heißen seit 1817 Ephoren. Den 2 Hauptlehrern (Professoren) sind 2 jüngere Männer als unständige Lehrer und Erzieher unter dem Namen von Repetenten beigegeben. Für den Unterricht in Musik, Zeichnen, Turnen ꝛc. ist durch Anstellung von Fachlehrern Sorge getragen.

Die Vorstände der Gymnasien und der Lyceen heißen Rektoren, die Lehrer an den 4 oberen Gymnasialkursen Professoren, an den mittleren und unteren teils Professoren, teils Oberpräzeptoren und Präzeptoren. Die Lehrer an den lateinischen Landschulen heißen Präzeptoren und Kollaboratoren. Auch die mit einer Aufsicht betrauten Lehrer der obersten Klasse an den Orten, an welchen Lateinschulen mit mehr als 2 Klassen sich befinden, führen den Titel Rektoren, Professoren, Oberpräzeptoren. Es bestehen nämlich in Württemberg dreierlei Arten von Professoren: 1) der Universität (6. Rangstufe), 2) der oberen Gymnasialklassen, theologischen Seminarien und oberen Realklassen (7. Rangstufe), 3) der mittleren Gymnasialklassen und Realklassen (8. Rangstufe). Ebenso giebt es viererlei Arten von Rektoren, nämlich den Rektor Magnifikus der Universität (5. Rangstufe), die Rektoren der Gymnasien und zehnklassigen Realanstalten, denen die Ephoren der evangelischen Seminarien und Vorsteher der katholischen Konvikte gleichstehen (6. Rangstufe), die Rektoren der Lyceen und achtklassigen Realanstalten (7. Rangstufe) und die Rektoren der Landschulen (8. Rangstufe).

An den größeren Lehranstalten befinden sich in der Regel zum Teil sehr stark besuchte Vorbereitungsschulen (Elementarschulen), welche, wie oben bemerkt, die Aufgabe haben, 6—8- (bezw. 7—9) jährige Schüler, welche höhere Unterrichtsanstalten als die Volksschule besuchen wollen, durch Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen, in biblischer Geschichte und durch Anschauungsunterricht zum Übertritt in eine Gelehrten- oder Realschule zu befähigen. Übrigens geschieht die Berufung dieser Lehrer auf ihre Stellen, nachdem die Wahlrechte der Gemeinden und Körperschaften mit sehr wenigen Ausnahmen in Abgang gekommen sind, durch das Staatsoberhaupt auf den Vorschlag des Kultministers. Für einzelne Lehrstellen bestehen noch Patronatrechte des Adels und der Gemeinden. Der vom Patronus Vorgeschlagene wird dann „landesherrlich“ bestätigt. Ganz dasselbe gilt auch von den Lehrern an den Realschulen.

In Beziehung auf Gründung und Unterhaltung der Stellen gilt der Grundsatz, daß alle diejenigen Schülerklassen, welchen Namen sie auch haben mögen, in denen die Schüler ordentlicherweise nicht über das Jahr hinausgeführt werden, in welchem sie das 14. Lebensjahr zurücklegen, also die lateinischen Landschulen, die Realschulen, sowie die unteren und mittleren Klassen der Lyceen, Gymnasien und Realanstalten Kommunalanstalten sind und die Kosten der Gründung und Unterhaltung in erster Linie den Gemeinden zufallen,*) wobei der Staat jedoch aushilfsweise den Bedürfnissen der Gemeinden, wo solche nachgewiesen sind, sowol durch einmalige Unterstützung bei Gründung von Anstalten, als auch durch jährliche Beiträge zur Unterhaltung derselben unter die Arme greift. Die Unterhaltung höherer Lehranstalten aber, namentlich in ihren Oberklassen, deren Schüler in der Regel sich für akademische und ähnliche Studien vorbereiten, wird wenigstens ebensosehr als Sache des Staates angesehen. Die Gemeinden werden dabei je nach ihrer Leistungsfähigkeit beigezogen. Bei Aufbesserung der Stellengehalte nimmt der Staat die Leistung für die an Oberklassen in der Regel ganz auf sich, für die an mittleren und unteren Klassen nur hälftig und bedingungsweise, sofern die Gemeinden sich ebenfalls zum hälftigen Beitrag

*) Doch giebt es mehrere Lehranstalten auch der niederen Stufe, für deren Unterhalt ausschließlich der Staat sorgt, was auf alten Rechtstiteln meist kirchlicher Art beruht. Der Hauptfinanzetat für 1887/89 zählt als solche auf: die Gymnasien in Ehingen, Ellwangen, Rottweil ꝛc. (vorzugsweise das Obergymnasium) die beiden Gymnasien und das Realgymnasium in Stuttgart, die Lyceen in Ludwigsburg und Öhringen, die Lateinschulen in Mergentheim und Rottenburg u. a.

herbeilassen. Bei Gründung neuer Stellen wird von einem Minimum des Gehaltes ausgegangen, welches sicher gestellt sein muß, bevor die Regierung die definitive Organisation genehmigt. Übrigens unterliegen die Ausgaben des Staates für diesen Zweck, wie für alle anderen dem Steuerbewilligungsrecht der Stände, welches je für eine zweijährige Etatsperiode in Wirksamkeit tritt, jedoch nicht so geübt werden kann, daß der einmal feststehende Normalstand der Stellen dadurch in Frage gestellt wird. Ebensowenig können Gemeinden ohne Genehmigung der Regierung eine Minderung in den festgestellten normalmäßigen Leistungen für die Lehranstalten eintreten lassen. Zur Aufhebung oder Verwandlung solcher Stellen in andere, z. B. einer Lateinschule in eine Realschule oder umgekehrt, bedürfen die Gemeinden gleichfalls der Genehmigung der Staatsbehörde.

Ehe wir uns nun mit den Unterrichtsgegenständen, der Methode und Disciplin der Gelehrtenschulen beschäftigen, scheint es angemessen, die Bestimmungen und Einrichtungen zu besprechen, welche für die Prüfung und Heranbildung der Lehrer dieser Kategorie getroffen sind. Es ist schon oben bemerkt, daß früher die Prüfungen mit jedem einzelnen Kandidaten, je nachdem er um eine Lehrstelle sich bewarb oder zu einer solchen schon erwählt war, vorgenommen wurden. Die Anforderungen beschränkten sich auf notdürftige Kenntnisse im Lateinischen, Griechischen, Hebräischen und in der Arithmetik, wozu noch eine Probelektion kam. Das Hauptgewicht wurde auf die schriftliche lateinische Komposition (Argument) gelegt, auch wurden lateinische Verse verlangt. Es waren Kenntnisse, wie sie ein Gymnasialschüler mittlerer Qualität beim Abgang auf die Universität haben mußte. Besondere Einrichtungen für die Heranbildung von Lehrern waren nicht getroffen. Das Studium der Theologie schien die Befähigung zum Lehramt mit sich zu bringen. (Vgl. den Art. Gymnasiallehrer Band III, S. 168 rc.) Manche Stellen wurden mit Autodidakten aus dem Volksschullehrerstande besetzt; sehr häufig war auch die Anstellung der sogenannten famuli im evangel. theol. Seminar zu Tübingen auf Präzeptoraten, welche sich bis zur Aufhebung dieses Institutes im Anfang der 30er Jahre unseres Jahrhunderts verfolgen läßt. Diese famuli hatten nämlich im evangel. Seminar eine Art von Polizei zu üben, das Aus- und Eingehen der Seminaristen, die Ordnung bei Tisch und beim Ablesen zu überwachen, den Wein in natura zu verteilen, den Besuch der Kollegien durch die Seminaristen zu kontrollieren, Kopisten- und Gehilfendienste bei dem Inspektorate zu versehen, wofür sie im Seminar freie Station und Unterricht bei den Repetenten, ferner bei der Überwachung des Kollegienbesuches der Seminaristen Gelegenheit hatten, Kollegien gratis zu hören. Aus diesem ganz spezifisch württembergischen Institut für Heranbildung von Lehrern gieng manch tüchtiger Landpräzeptor hervor und noch in den 60er Jahren waren an den württembergischen Gelehrtenschulen solche frühere famuli als Lehrer thätig, die sich eines wolverdienten Rufes als Pädagogen und Zuchtmeister für das sogenannte Landexamen erfreuten.

Wie sehr es an geordneten Einrichtungen für die Heranbildung von Lehrern fehlte, davon geben zwei Verordnungen vom 11. März 1793 (Reyscher a. a. O. S. 271) Zeugnis, welche zwar nicht als praktisch, aber wegen der Grundsätze und Ansichten, welchen sie Ausdruck geben, als epochemachend zu bezeichnen sind. Die eine dieser Verordnungen bezieht sich ausdrücklich auf die Verbesserung des lateinischen Schulwesens durch Sorge für die Bildung und äußere Lage der lateinischen Lehrer. Leider findet man in diesen Verordnungen wol die Überzeugung von dem Bedürfnis und viel guten Willen, aber die praktischen Folgen ließen noch länger als ein Menschenalter auf sich warten. Alles, was zur Heranbildung der Lehrer geschah, bis zum Jahre 1838, in welchem an der Landesuniversität ein philologisches Seminar und ein Realschullehrerseminar errichtet wurden, trägt das Gepräge bloßer Anläufe und Versuche. Die spärlichen Mittel, welche die theologischen Bildungsanstalten und die Universität boten, sollten ausreichen. Von welcher Beschaffenheit aber diese waren,

darüber vgl. Reyscher a. a. O. Einleitung S. LXXX. Anm. 67. Die Benutzung auch dieser Bildungsmittel aber war vollkommen freigegeben. Nun wurde zwar 1828 eine Verfügung erlassen, betreffend Prüfung der Lehrer an Real- und Lateinschulen, Gymnasien und Seminarien (Reyscher a. a. O. S. 589), wodurch eine gemeinsame („konkursweise") Prüfung der Kandidaten in bestimmten Zeitperioden angeordnet wurde. Diese Verfügung aber ist sehr allgemein gehalten, indem sie zwar eine Reihe von Prüfungsgegenständen für die Lehrer an Gelehrtenschulen angiebt, unter denen sich auch deutsche und französische Sprache, Geschichte, Geographie und Arithmetik befinden, aber nichts darüber enthält, wie die Prüfung vorzunehmen ist, über den Wert der einzelnen Fächer für das Gesamtzeugnis, über die Prüfungsnoten, über fakultative oder obligate Fächer, über die Bildungslaufbahn der Kandidaten. Auch über den Ort der Prüfung und die Organe derselben enthält die Verfügung kein Wort, als ob sich das von selbst verstünde, daß der Ort Stuttgart und die Prüfenden die Professoren des dortigen Gymnasiums wären, denen dadurch eine ganz unbefugte und ungemessene Bedeutung gegenüber von ihren übrigen Kollegen beigelegt wurde. Von einer Beiziehung von Universitätslehrern ist keine Rede. Die näheren Modalitäten der Prüfung blieben der Praxis überlassen.

So behandelte man in Württemberg damals noch diese Frage, während um jene Zeit die preußische Regierung auf diesen Gegenstand die größte Aufmerksamkeit verwendete. (Prüfungsreglement von 1831.) Die württembergische Prüfungsordnung von 1828 hatte bis 1850 Geltung. Eine Folge der mangelhaften Bestimmungen derselben war es, daß den Kandidaten überhaupt keine oder doch nur zufällige Gelegenheit geboten wurde, im Gebiete der klassischen Litteratur und Kunst, der Religionsgeschichte, der Staats- und Privataltertümer, der Metrik 2c. ihre Kenntnisse an den Mann zu bringen. Das Hauptkriterium auch für die Lehrer an oberen Klassen blieben die Stilproben. Eine gründliche Besprechung (colloquium) zwischen den Examinatoren und Examinanden war nicht angeordnet. Dabei bestand das philologische Seminar in Tübingen nach den Statuten von 1838, das übrigens, obgleich würdigen und bedürftigen Zöglingen das Staatsstipendium in Aussicht gestellt war, zu keinem rechten Aufschwung gelangen konnte, da weder der Besuch des Seminars von den Lehramtskandidaten verlangt wurde, noch auch die Universitätsprofessoren zu den Staatsprüfungen beigezogen wurden. Erst vom Jahre 1850 an war man auf gründliche Abhilfe bedacht. Es wurden den 18. Januar 1853 (Korrespondenzbl. für Gelehrten- und Realschulen 1853, 1. Juni) Bestimmungen erlassen über die Prüfung der philologischen Lehramtskandidaten, womit im nächsten Zusammenhang stand eine Ministerialverfügung vom 30. Okt. (Korrespondenzbl. 1854 Nr. 1), betreffend die Heranbildung eines philologischen Lehrstandes, und sodann die Revision der Statuten des philologischen Seminars von 1854. Das Wichtigste in diesen Bestimmungen ist folgendes: 1) die Kandidaten des philologischen Lehramts erhalten an der Universität besondere Gelegenheit sich auszubilden, a) durch Vergünstigungen, die ihnen an den theologischen Bildungsanstalten eingeräumt werden, b) durch einen den Professoren der Universität auferlegten 4jährigen Cyklus von 19 philologischen Vorlesungen (welcher Cyklus übrigens von Grammatik und Metrik nichts enthält), c) durch Aufstellung philologisch gebildeter Repetenten an jenen Anstalten. 2) Die Kandidaten, denen übrigens eine akademische Vorbildung nicht vorgeschrieben ist, sollen in der Regel mindestens ein Jahr an den Übungen des philologischen Seminars teilnehmen. Dabei war die Voraussetzung immer noch, daß die Kandidaten, sofern sie den theologischen Bildungsanstalten angehören, auch daneben noch Theologie studieren; Enthebung vom theologischen Studium war denselben nur außerordentlicherweise bei hervorragender Begabung in Aussicht gestellt. 3) Zur Prüfung der Kandidaten, welche nach der bisherigen Praxis 2 Klassen bildeten, Präzeptoratskandidaten für untere, Professoratskandidaten für höhere Lehranstalten, werden neben praktischen Schulmännern

und den Mitgliedern des Studienrates auch Universitätslehrer (übrigens erst seit 1858) beigezogen. 4) Die Prüfung ist eine schriftliche und eine mündliche für beiderlei Kandidaten. 5) Für die mündliche Prüfung sind bestimmte Schriftsteller vorgeschrieben, mit denen die Kandidaten gründlich bekannt sein sollen, wobei ihnen Gelegenheit gegeben wird, ihre Kenntnisse in der realen Altertumskunde zu zeigen. 6) Es wird unterschieden zwischen obligaten und fakultativen Fächern. 7) Die Zulassung der Kandidaten für höhere Lehrstellen ist bedingt durch das Urteil über eine von denselben zu liefernde, in einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten Umfang zu Hause auszuarbeitende wissenschaftliche Abhandlung aus dem Gebiete der klassischen Philologie, wozu das Thema von der Prüfungskommission zeitig gegeben wird. 8) Zur Aufnahme in das philologische Seminar bedarf es keiner besonderen Prüfung mehr. Die Teilnahme an den praktischen Lehrübungen am Gymnasium ist freigegeben, die Beschränkung der Mitgliederzahl auf 10, ebenso das Lateinsprechen ist aufgehoben. Endlich ist für den Fall der Überfüllung des philologischen Seminars die Sonderung in 2 Abteilungen in Aussicht gestellt, eine Sonderung, welche seit Herbst 1868 ins Leben getreten ist. Indessen geben sich diese Bestimmungen, welche in ihren Grundzügen auf den damals der Oberstudienbehörde beigegebenen Prälaten v. Roth zurückzuführen sind (vgl. Roth Gymnasialpädagogik S. 313 ff.), zum Teil ausdrücklich als transitorische zu erkennen und es wird eine definitive Prüfungsordnung erst in Aussicht gestellt.

So ist denn, analog der am 20. Juli 1864 erlassenen Prüfungsordnung für die Kandidaten des realistischen Lehramts, den 28. November 1865 (Reg. Bl. S. 48 ꝛc.) eine Prüfungsordnung für die Kandidaten des philologischen Lehramts und den 30. August 1866 (Reg. Bl. S. 230 ꝛc.) ein Statut für die Lehramtskandidaten des evangel. theologischen Seminars in Tübingen erlassen worden. Daneben erschien am 26. Februar 1866 eine Geschäftsordnung für die Prüfungskommission, in welcher alles, was hier zur Sprache kommen kann: wer prüft? worin wird geprüft? wie wird geprüft? wie wird das Ergebnis gezogen? eingehend besprochen und festgestellt ist. Es ist dies die erste vollständig befriedigende Urkunde, welche Württemberg auf diesem Gebiete aufzuweisen hat. Dazu kommt noch später eine Verfügung des Kultministeriums vom 14. Juli 1868, enthaltend ein Statut für die katholischen Lehramtskandidaten des Wilhelmsstifts in Tübingen, samt einer Verfügung des bischöflichen Ordinariats in Rottenburg vom 21. September 1868, betreffend Vergünstigungen für die katholischen Lehramtskandidaten, welche Geistliche sind. Aus diesen, wie anzunehmen ist, für längere Zeit abschließenden Bestimmungen werden nachstehende Momente hervorgehoben:

1) Neben anderen Fachmännern werden akademische Lehrer zur Prüfung beigezogen. 2) Die Prüfung ist eine besondere a) für Präzeptorate, b) für Professorate; die letztere setzt die erstere nicht voraus. Jede dieser Prüfungen kann in 2 Akten erstanden werden, welche aber höchstens 3 Jahre auseinander liegen dürfen. Der erste umfaßt vorzugsweise die alten Sprachen (lateinische und griechische schriftliche Komposition und Exposition und Kolloquium), der zweite die Realien und die Lehrproben. Das erfolgreiche Erstehen der ersten Hälfte befähigt zu unständiger Verwendung im Lehrdienst. 3) Als ordentliche Vorbildung wird ein regelmäßiges Universitätsstudium betrachtet mit Teilnahme an einem philologischen Seminar und mit Besuch einer angemessenen Zahl von Vorlesungen aus dem Gebiete der Philologie und der allgemein bildenden Fächer. Ausnahmsweise können hiervon Präzeptoratskandidaten dispensiert werden unter Voraussetzung eines genügenden Nachweises über ihre Studien und praktische Vorübung zum Lehramt. 4) Zöglingen des evangelischen Seminars, welche unter die Lehramtskandidaten aufgenommen sind, kann bei sonst günstigen Zeugnissen, wenn sie sich durch Begabung und Neigung für einen der Zweige des Lehramts auszeichnen, auf Ansuchen die völlige Enthebung vom Studium der

Theologie erteilt werden, damit sie sich einem gründlicheren und umfassenderen Studium der philologischen Disciplinen widmen können. Den katholischen Lehramtskandidaten, welche Zöglinge des Wilhelmsstifts sind, wird diese Vergünstigung nicht zuteil, dagegen wird ihnen nach Empfang der Priesterweihe und einer wenigstens halbjährigen Verwendung im Kirchendienst bei entsprechenden Zeugnissen mittelst Verwilligung von Stipendien Gelegenheit geboten, auf der Landes- oder auf einer anderen Universität behufs der unmittelbaren Vorbereitung auf die Lehramtsprüfung ihre Studien fortzusetzen. Außerdem wird diesen Kandidaten nach erstandener Lehramtsprüfung in obengenannter bischöflicher Verfügung bei provisorischer Anstellung ein anständiger Gehalt (mindestens 600 fl. = 1030 M.) in Aussicht gestellt, bei definitiver Anstellung auf eine mit einem Lehramt verbundene Kirchenstelle aber das Erstehen der Pfarrkonkursprüfung für 3 Jahre, den Professoren höherer Lehranstalten auch ganz nachgesehen, die auf einer Lehrstelle zugebrachte Dienstzeit endlich bei Beförderung zu einem Kirchendienst so berechnet, daß 2 Jahre im Lehramt gleich 3 Jahren in der Seelsorge angesehen werden. 5) Die Zulassung zur Professoratsprüfung ist von der Ausarbeitung einer zureichend erfundenen wissenschaftlichen Abhandlung aus dem Gebiete der Philologie abhängig. 6) Für beide Prüfungen sind die Fächer teils unerläßlich, teils beliebig. Unerläßlich sind für die Präzeptoratskandidaten: klassische Philologie, Geschichte, deutsche Sprache (Aufsatz, Grammatik, Deklamation), französische Sprache, Arithmetik, Geographie, für Nichttheologen Religion; beliebig: Geometrie, Algebra, Gesang, Englisch. Das Maß der zu erlangenden Kenntnisse ist genau in jedem einzelnen Fache angegeben, auch werden die lateinischen und griechischen Schriftsteller, welche bei der Prüfung im Schriftlichen und im Mündlichen zu Grunde gelegt werden, namentlich aufgeführt. — Für die Professoratskandidaten sind unerläßlich: klassische Philologie, Geschichte, deutsche Sprache (Aufsatz, Nibelungenlied); beliebig: Philosophie, Mathematik, Physik, Geographie, Französisch, Englisch, Hebräisch, in beiden Fällen mit gesteigerten Anforderungen, die in gleicher Weise, wie bei den Präzeptoratskandidaten, genau bestimmt sind. Dazu kommen für beiderlei Kandidaten je 2 Probelektionen. 7) Bei Feststellung der Zeugnisse, für welche 3 Stufen mit Unterabteilungen bestehen, wird ein besonderes Gewicht gelegt auf die Kenntnisse in klassischer Philologie und auf die Lehrproben.

Aus den in den Jahren 1867 und 1885 neugedruckten Statuten des philologischen Seminars in Tübingen heben wir hervor, daß nach § 10 den Mitgliedern des Seminars am Tübinger Gymnasium Gelegenheit geboten ist, teils an den Unterrichtsstunden der Lehrer als Zuhörer Anteil zu nehmen, teils selbst auch unter der Aufsicht des Gymnasialvorstandes im Erteilen von Unterricht sich zu üben. Auch haben die Mitglieder durch die an der Universität eingerichteten unentgeltlichen Lehrkurse in den neueren Sprachen Gelegenheit, sich in diesen die für ihren künftigen Beruf erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben. Nach den §§ 11 und 13 können Mitglieder des Seminars alle Studierenden werden, welche die Ermächtigung ihres betreffenden Staates zum Studium der Philologie oder der Theologie, ausnahmsweise auch der Jurisprudenz, erlangt haben. Eine Aufnahmeprüfung ist nur in dem Falle erforderlich, wenn über das Vorhandensein oder über das Maß der Befähigung eines Studierenden Zweifel obwalten. Die Büchersammlung des Seminars verwaltet jeweilig das älteste ordentliche Mitglied nach den darüber bestehenden Normen (§ 18).

Auch das Statut für die Lehramtskandidaten des evangel. theolog. Seminars in Tübingen hat durch Verfügung des Königl. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 2. März 1876 (Reg.-Bl. S. 93 ff.) und neuerdings durch Ministerialverfügung vom 6. Mai 1886 (Reg.-Bl. S. 185 ff.) widerholte Revisionen erfahren, wodurch auf Grund der gemachten Erfahrungen verschiedene Punkte desselben

teils abgeändert teils ergänzt wurden. Aus dem Statut von 1886 entnehmen wir, daß alljährlich 5—7 Zöglinge des evangel. theolog. Seminars, welche in den drei ersten Semestern das Studium der Philosophie nach der hierüber vorgeschriebenen Ordnung mit allem Fleiß und mit einem ihrer Begabung und der ihnen (neben ihren sonstigen Fachstudien) zur Verfügung gestandenen Zeit entsprechenden Erfolg betrieben und durch ihr Verhalten wol befriedigt haben, auf ihr Ansuchen von dem Studium der Theologie völlig enthoben werden. Zugleich wird bestimmt, daß an diejenigen Lehramtskandidaten, welche sich zugleich dem Studium der Theologie widmen, bezüglich ihrer Studienordnung ermäßigte Anforderungen gestellt werden sollen. Die Unterscheidung von solchen Kandidaten, welche sich der Präzeptoratsprüfung, und von solchen, welche sich der Professoratsprüfung unterziehen wollen, ist beibehalten. Von Bedeutung erscheint aber die Bestimmung, wornach diejenigen Lehramtskandidaten, welche die Präzeptoratsprüfung erstehen wollen, nicht wie bisher, dieser Prüfung sich nach 3jährigem Studium zu unterziehen haben, sondern künftig gehalten sein sollen, gleich den Professoratskandidaten nach vierjährigem Studium die Präzeptoratsprüfung vollständig mit Ausnahme der Lehrproben zu erstehen, während von den Professoratskandidaten mindestens die Erstehung des ersten Teiles der Professoratsprüfung nach Absolvierung ihres vierjährigen Studiums verlangt wird. Die Studienordnung beider Klassen von Lehramtskandidaten ist im wesentlichen dieselbe, nur werden an die Präzeptoratskandidaten im ganzen etwas leichtere Anforderungen gestellt. Die Zahl der zu hörenden Vorlesungen ist genau bestimmt: Es haben die philologischen Lehramtskandidaten, welche eine Präzeptoratsprüfung erstehen wollen, zu hören: Vorlesungen über Encyklopädie und Methodologie der Philologie, lateinische und griechische Grammatik, Prosodie und Metrik, griechische und römische Litteraturgeschichte, Staats- und Privataltertümer, 2 Vorlesungen über politische Geschichte und je eine über deutsche Litteraturgeschichte und über deutsche Grammatik. Die Professoratskandidaten haben die gleichen Vorlesungen mit Ausnahme der letztgenannten zu hören, hierzu kommen noch für dieselben Kunstgeschichte und Kunstmythologie, die auch den Präzeptoratskandidaten empfohlen werden, sowie für beide Kategorieen philologischer Lehramtskandidaten sechs exegetische Vorlesungen und der Besuch des philologischen Seminars in sechs zusammenhängenden Semestern, während welcher sie nach der in diesem Seminar vorgeschriebenen Ordnung und Reihenfolge zuerst als Zuhörer und sodann als ordentliche Mitglieder an den im unteren und oberen Kurs eingeführten Übungen und Aufgaben, sowie im letzten Jahre mindestens in einem Semester an den Unterrichtsübungen im Gymnasium sich zu beteiligen haben. Empfohlen wird außerdem den Professoratskandidaten die Teilnahme an den historischen Übungen und an den Übungen des Seminars für neuere Sprachen im Fache des Alt- und Mittelhochdeutschen, während die Präzeptoratskandidaten in diesem Seminar an den Übungen im Französischen teilzunehmen haben. Zur näheren Beratung und Leitung in ihren Studien haben die Lehramtskandidaten zunächst an die Repetenten, denen sie hierfür zugeteilt sind, weiterhin an die betreffenden Universitätslehrer sich zu halten.

Daß diese neuen in das Statut der philologischen Lehramtskandidaten des evangel. theol. Seminars in Tübingen aufgenommenen Bestimmungen, wonach die Studienzeit beider Kategorieen von Lehramtskandidaten auf 4 Jahre festgesetzt und der Studiengang derselben im wesentlichen auf dieselbe Weise geregelt wird, nicht ohne Rückwirkung auf die Prüfungsordnung für philologische Lehrämter bleiben wird, bedarf keiner weiteren Ausführung. Es wird wol von selbst sich die Frage erheben, ob die Unterscheidung von Professoratskandidaten und Präzeptoratskandidaten für das Universitätsstudium nicht ganz in Wegfall kommen und für alle Lehramtskandidaten eine einheitliche Abgangsprüfung von der Universität eingerichtet werden sollte. In diesem Falle müßte die Trennung in Professorats- und Präzeptoratskandidaten, welche als in den württembergischen Schulverhältnissen begründet, auch fernerhin nicht zu um

gehen ist, in die Zeit der Verwendung der Kandidaten im Lehramt verlegt und von ihrer theoretischen und praktischen Qualifikation, welche in einer späteren zweiten Dienstprüfung zu erheben wäre, abhängig gemacht werden.

Eine besondere Prüfungsordnung vom 20. Juli 1864 (Reg.-Bl. S. 128) besteht noch für die sogenannten Kollaboratoren, unter welchem Namen nach einer Bekanntmachung vom 1. Oktober 1859 (Reg.-Bl. S. 148) die Lehrer an den untersten Abteilungen der Latein- und Realschulen, welche in der Regel Knaben von 8—10 (bzw. 9—11) Jahren zu unterrichten haben, begriffen werden. Ausdrücklich unterschieden von diesen werden in der genannten Bekanntmachung die Elementarlehrer, Hauptlehrer an den Elementarschulen für Knaben von 6—8, bezw. 7—9 Jahren, an denen noch in keiner fremden Sprache unterrichtet wird. Für diese genügt die Erstehung einer Prüfung für Volksschullehrer, obwol sie nicht in die Kategorie derselben gehören, sondern wie oben bemerkt, als Vorbereitungslehrer für Gelehrten- und Realschulen mit diesen in organischem und rechtlichem Zusammenhang stehen. Die Prüfung der Kollaboratoren verlangt von allen Kandidaten, außer der Kenntnis der biblischen Geschichte und Geographie kalligraphische Proben in deutscher und lateinischer Schrift, einen deutschen Aufsatz, elementare Kenntnisse in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und bis zur Obertertia ausreichende Kenntnisse in der Arithmetik, sodann je nachdem dieselben an Lateinschulen oder an Realschulen verwendet werden wollen, Übersetzungen ins Lateinische und aus dem Lateinischen, oder ins Französische und aus dem Französischen, nebst Kenntnis der Elementargrammatik der einen oder der anderen oder beider Sprachen. Außerdem können sie sich in ebener Geometrie, Zeichnen und Gesang prüfen lassen.

Gehen wir nun zu den inneren Verhältnissen der Gelehrtenschulen, den Unterrichtsgegenständen, der Methode und Disciplin über. Die veränderten Zeitansichten über Erziehung und Unterricht haben auch hier manche Veränderung hervorgerufen. In der Verordnung vom 11. März 1793 war bestimmt worden, daß neben der Kenntnis der lateinischen, griechischen, hebräischen und deutschen Sprache der lateinische Schüler in der Religionslehre, in der Erdbeschreibung, in der Logik und Rhetorik, in den wichtigsten Epochen der allgemeinen Weltgeschichte, in der vaterländischen Geschichte, in der Arithmetik, in den Elementen der Geometrie, in dem Interessantesten und Faßlichsten aus der Naturlehre und der Naturgeschichte wenigstens Vorkenntnisse sammele und die Anfangsgründe in der Musik lernen solle. Von diesen Unterrichtsgegenständen verschwinden allmählich aus dem Lehrplane der Lateinschulen die Logik und die Rhetorik, die hebräische Sprache und die lateinische Versifikation.*) Dagegen erscheint auf dem Lehrplan die französische Sprache, zugleich aber wird der Pflege der Muttersprache mehr Fleiß und Nachdruck zugewandt. An den älteren Schülerklassen wurden regelmäßige Aufsatzübungen eingeführt. Es wurde ein den Latein- und Realschulen gemeinschaftliches konfessionsloses deutsches Lesebuch amtlich abgefaßt und

*) In den „Vorschriften für die neue Einrichtung des kombinierten Seminars Maulbronn" vom 11. Februar 1807, welchen sich die für Schönthal vom 21. Oktober 1810 anschließen, wird angeordnet, daß ein besonderer Vortrag, unter anderem auch über Rhetorik und Ästhetik, künftig zu unterbleiben habe, vielmehr die wesentlichen Grundsätze dieser Wissenschaften praktisch bei der Lektüre der klassischen Autoren, dieser „Muster der Beredsamkeit und des Geschmacks" gezeigt und erläutert werden sollen (§ 3). Die Logik, heißt es in § 10, ist in keinem Fall mehr nach dem alten Kompendium, sondern entweder nach eigenem Plane, oder nach einem neueren Lehrbuch vorzutragen. Hiermit war auch das Verschwinden der logischen und rhetorischen Definitionen des alten Kompendiums aus den Lateinschulen und vom Landexamen gegeben. (Reyscher a. a. O. S. 345 und 349.) Das Hebräische und die „eigene Versifikation" fallen nach einem Erlaß vom 29. April 1841 (Reyscher S. 761) weg. Das Hebräische sollte zum erstenmal im Landexamen 1842 nicht mehr vorkommen. Die lateinische Prosodie und Metrik, welche schon zum richtigen Lesen der Prosaiker und Dichter erfordert wird, sollte übrigens fortwährend in Verbindung mit leichteren schriftlichen Übungen gründlich eingeübt werden.

1867 eingeführt. Der Unterricht in der Geschichte wurde durch eine besondere Instruktion und eine amtliche Ausgabe von Zeittafeln im Jahre 1855 geordnet und auf die 3 oberen Altersklassen an den Lateinschulen in angemessener Weise verteilt. Für einen ordentlichen Unterrichtsgegenstand wurde ferner ein methodischer Gesangunterricht (1822) und die Gymnastik (1845 und 1864) erklärt, letztere namentlich als obligates Fach in die Reihe der öffentlichen Lektionen eingefügt, nach einem eigentümlichen, an das Spießsche sich anschließenden System des Prof. O. Jäger in Stuttgart (Turnordnung für die dem königl. Studienrat unterstellten öffentlichen Unterrichtsanstalten vom 5. Februar 1863 und Verfügung des königl. Studienrats in betreff des Vollzugs der neuen Turnordnung vom 16. April 1864). Die Religionsstunden hörten auf, bloße Übungen oder Gedächtnissache zu sein, vielmehr wurde der Religionsunterricht auf Kenntnis und Lektüre der Heiligen Schrift und auf eine rationelle Erklärung der Glaubenswahrheiten begründet, und in vielen Schulen, in den katholischen überall, den Geistlichen übertragen, das religiöse Memorieren aber von Sprüchen und Liedern, des Konfirmationsbüchleins und des Katechismus im Jahre 1855 amtlich geregelt und die betreffenden Bestimmungen im Jahre 1876 aus Veranlassung der Einführung eines neuen Spruchbuchs, welches auch die zu memorierenden Lieder enthält, einer Revision unterzogen. Seit 1822 bildet das Fach der Religion einen stehenden Prüfungsgegenstand beim Landexamen. Ebenso wurde die Kalligraphie in den Lehrplan aufgenommen und zu diesem Zweck ein Normalalphabet ausgegeben. Die deutsche Rechtschreibung wurde für die württembergischen Schulanstalten 1861 amtlich festgestellt. Zur Herstellung der wünschenswerten Gleichförmigkeit auf diesem wichtigen Gebiete des Unterrichts wurden 1883 die betreffenden Vorschriften entsprechend umgearbeitet und in möglichste Übereinstimmung mit der in den anderen Staaten Deutschlands durchgeführten deutschen Rechtschreibung gebracht. In den Unterricht in der Arithmetik wurde 1871 das metrische System aufgenommen und derselbe überhaupt, da auch hier wider der Einfluß des Landexamens sich geltend machte, gründlicher und methodischer betrieben*), auch zu höheren Zielen fortgeführt. Im Jahre 1822 hatte man sich noch mit Kenntnis und Übung in den 4 Spezies in ganzen und gebrochenen Zahlen begnügt. (Reyscher a. a. O. S. 506.) An die Stelle der Lösung von Aufgaben durch den sogenannten Reesschen Satz oder durch Proportionen kam die Lösung von manigfaltigen Aufgaben aus dem täglichen Leben durch Schluß in Aufnahme. Auch für das fakultative Zeichnen ist fast an allen Lateinschulen durch Herbeiziehung von Lehrkräften der Realschule oder Volksschule gesorgt. Durch alles dieses wurde das Gebiet der alten Sprachen mehr und mehr beschränkt, doch traf die Beschränkung vorzugsweise das Latein, welchem früher unverhältnismäßig viel Zeit, zum Teil bis zu 25 Stunden in der Woche gewidmet wurden. Das Lateinsprechen in den Schulen hörte schon gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts ganz auf. Auch die vielen lateinischen Schreibübungen wurden ermäßigt, dagegen mündliche Übungen im Übersetzen aus der Muttersprache in die lateinische üblich. Verhandlungen, welche auf Veranlassung der Studienbehörde über weitere Ermäßigung dieser Übungen auch an den unteren Klassen der Gelehrtenschulen gepflogen wurden, hatten keinen weiteren Erfolg für diese, als daß eine Ermäßigung in den betreffenden Themen des Landexamens in Aussicht gestellt wurde. Übrigens gewann der lateinische Unterricht, was er an Ausdehnung verlor, an Konzentration und innerem Gehalt. Ein entschiedener Fortschritt geschah auch auf dem Gebiete des griechischen Unterrichts. Derselbe wird zwar in den kleinen Landschulen immer nur einer Minderzahl der Schüler und zwar häufig privatim erteilt; es wird darin aber mehr geleistet als

*) Von eingreifender Wirkung bezüglich des methodischen Betriebes des arithmetischen Unterrichts war die 1872 erschienene „Methodische Grammatik des Schulrechnens“ von Oberstudienrat Fischer.

früher, obwol der Unterricht später begonnen wird. Der Grund hiervon liegt teils in der Verbesserung der Methode und in der erhöhten Energie des Unterrichts, teils in dem Fortschritt der Wissenschaft und der davon abhängigen Schulbücher.

Hiernach gestaltet sich der Lehrplan einer Lateinschule für Schüler von 12—14 Jahren folgendermaßen:

Latein	12—15 Stunden,
Französisch	2—3 „
Deutsch	2 . . „
Religion	2 . . „
Geschichte und Geographie	3 . . „
Arithmetik	2—4 . „
Gesang	1 . . „
Kalligraphie . . .	1 . . „
Turnen	2—3 . „
	27—34 Stunden,

ohne Gymnastik 24—31 Stunden. Die höchste Zahl, berechnet für Schulklassen von mehreren Altersabteilungen, vermindert sich für den einzelnen um 5—6 Stunden unmittelbaren Unterrichts, während andererseits für die Griechischlernenden noch 4—6 weitere Stunden hinzukommen. An einigen Landlateinschulen, neben welchen keine Realschulen bestehen, wird auch Geometrie gelehrt. Naturgeschichtlicher Unterricht ist im Laufe der letzten Jahre an sämtlichen Unterklassen (Kollaboraturklassen) der Lateinschulen zur Einführung gekommen und soll nicht mehr wie früher nur gelegenheitlich beim Unterricht im Deutschen getrieben werden.

Der Lehrplan größerer Anstalten, an welchen je eine Altersabteilung einer besonderen Klasse zugewiesen ist, gestaltet sich für 13—14jährige Schüler (Obertertia) folgendermaßen:*) Latein 12 Stunden, Griechisch 6, Französisch 3, Deutsch 2, Religion 2, Geschichte und Geographie 3, Arithmetik 2, Turnen 2—3, zusammen 32—33, ohne Turnen 30 Stunden. Hierbei ist der fakultative Unterricht im Freihandzeichnen und geometrischen Zeichnen nicht gerechnet.

Der Lektüre in den Lateinschulen werden zu Grunde gelegt teils einzelne Schriftsteller, wie Cornelius Nepos, Cäsar, Cicero, Livius, von welchen die für den Schulgebrauch tauglichsten Schriften entweder ganz oder in Auszügen, wie die von Jordan, gelesen werden, teils Chrestomathien, die lateinischen mit Stücken aus Cornelius Nepos, Cäsar, Livius, Cicero, die griechischen mit Stücken aus Isokrates, Xenophon, Thukydides, Platon, Apollodor, Arrian, Lucian 2c., woran sich eine kleine Auswahl elegischer oder epischer Stücke schließt (so die Chrestomathie von Mezger und Schmid). Für die Lektüre lateinischer Dichter werden die Anthologien von Roth oder Gaupp, teilweise auch ausgewählte Stücke aus Ovid gebraucht und damit das heroische sowie das elegische, wol auch das jambische und trochäische Versmaß zur theoretischen Kenntnis der Schüler gebracht.

Auch an den oberen Klassen der Gymnasien und insbesondere an den Seminarien erfuhren die Unterrichtsfächer wesentliche Änderungen. Ein Normallehrplan wie in Preußen besteht in Württemberg nicht. Es wurde ein solcher 1847 von einer dazu besonders beauftragten Kommission entworfen, von der Studienbehörde einer eingehenden Beratung unterzogen und im Jahre 1852 redigiert, jedoch niemals veröffentlicht. Derselbe blieb bei den Akten der Oberstudienbehörde. Nichtsdestoweniger haben sich die Lehrpläne der höheren Anstalten im Wesentlichen gleich gestaltet. Das Lateinsprechen, die Übungen in Versifikation, die lateinische Logik und Rhetorik sind auch an den Oberklassen in Abgang gekommen. Die lateinischen Schreibübungen sind

*) Wir legen hierbei den Lehrplan der Gymnasien in Stuttgart, der als Normallehrplan auch für die übrigen größeren humanistischen Anstalten des Landes anzusehen ist, zu Grunde.

auf 2, an manchen Anstalten 2—3 Stunden reduziert, die Übungen im griechisch Schreiben aber nur soweit beschränkt, daß an die Stelle einer Übersetzung in das Griechische von Zeit zu Zeit eine schriftliche Übersetzung eines griechischen Diktats treten kann. Der Unterschied zwischen obligaten und fakultativen Unterrichtsfächern, wie er früher am Stuttgarter Gymnasium und an den Klosterschulen bestand, ist mit Ausnahme des Englischen, Italienischen und Hebräischen aufgehoben. Es sind also außer dem Lateinischen und Griechischen auch Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik und Chemie, Religion, deutsche Sprache und Litteratur, französische Sprache, philosophische Propädeutik, Naturgeschichte und Turnen (letzteres sofern nicht ärztlich bescheinigte Gesundheitsrücksichten dispensieren) für alle Schüler obligat. Bei einer Summe von 28—32 Wochenstunden, wobei die obligaten 2—3 Turnstunden nicht eingerechnet sind, entfallen für sprachlichen Unterricht 18—20 Stunden (8 Latein, 6 Griechisch, 2—4 Französisch, 2 Deutsch), für Geschichte und Geographie 2—3, für Religion 2 (Bibelkunde, Glaubens- und Sittenlehre, Kirchengeschichte), für Mathematik 3—4 (Algebra, Planimetrie, ebene Trigonometrie, Stereometrie), für Naturwissenschaften 2, für Physik und Chemie 2, für philosophische Propädeutik (Logik und Psychologie) 1—2 Wochenstunden. Daneben bieten die Gymnasien noch Unterricht in hebräischer, englischer, italienischer Sprache, in Musik und Zeichnen. Die Lektüre im Lateinischen und Griechischen verbreitet sich über Sallust, Livius, Cicero (Reden, Briefe, philosophische und rhetorische Schriften), Tacitus, Vergil, Ovid, Horaz, auch Auszüge aus anderen Lyrikern und Elegikern, ferner über Xenophon, Herodot, Thukydides, Demosthenes, Lysias, Plato, Homer, einzelne Tragödien von Sophokles und Euripides, und eine Auswahl der griechischen Elegiker und Lyriker. Durch den ganzen 4jährigen Kurs gehen mündliche und schriftliche Übungen im Übersetzen in das Lateinische, Griechische und Französische. Lateinische Aufsätze werden nicht gemacht, dagegen sind in jedem Schuljahr 6—8 deutsche Aufsätze zu fertigen. Mit dem Unterricht in der Mathematik sind schriftliche mathematische Aufgaben, mit dem in Geschichte das Memorieren vorgeschriebener geschichtlicher Daten und Zahlen, mit dem in Naturgeschichte botanische und mineralogische Exkursionen verbunden. An allen Gymnasien und Seminarien befinden sich Bibliotheken, physikalische Apparate, an den Gymnasien auch naturwissenschaftliche Sammlungen, an den Seminarien Sammlungen von Musikalien und musikalischen Instrumenten. Zu diesen Lehrmitteln fließen die Fonds aus öffentlichen Kassen, meist aus der Staatskasse, doch auch aus örtlichen Mitteln und aus den Kassen, welche unter dem Namen Rektoratskassen von den Anstaltsvorständen verwaltet werden und ihre Zuflüsse vom Staat und von den Gemeinden, hauptsächlich aber aus den Interkalargefällen erledigter Stellen erhalten. Hierüber wird alljährlich der Staatsbehörde Rechnung abgelegt, über die Lehrmittel und Gerätschaften der Anstalt aber ein Inventar geführt. An einigen Anstalten haben die Schüler kleine Beiträge für die Bibliothek zu entrichten. Aus den genannten Rektoratskassen werden in der Regel auch die Kosten für die Programme bestritten, welche von den Gymnasien jährlich am Schlusse des Schuljahres, von den Seminarien je im 2. Jahre beim Abgange des zweijährigen Kurses ausgegeben werden. Dieselben enthalten teils eine wissenschaftliche, von einem Lehrer an den oberen Klassen geschriebene Abhandlung, teils Nachrichten über die Geschichte, die äußeren und inneren Verhältnisse, die Lehreinrichtung und die Statistik des Gymnasiums (Seminars) in dem abgelaufenen Zeitraum. Es besteht ein organisierter Progammentausch mit den parallelen Anstalten der übrigen Staaten des deutschen Reiches, mit Ausnahme von Bayern.

Den Schluß der Gymnasialstudien bildet die Maturitäts(Abiturienten)prüfung (s. d. Art. Prüfungen Bd. VI, S. 453—504), durch welche die Reife der Kandidaten für die Universität erwiesen werden soll. Abweichend von der Übung im übrigen Deutschland wurde diese Prüfung in Stuttgart seit 1854 von einer eigens dazu aus den Lehrern der verschiedenen Landesanstalten jedesmal besonders zusammengesetzten

Kommission unter der Leitung der Oberstudienbehörde zweimal im Jahre, vor Ostern und vor Michaelis, abgehalten. Die Einführung dieser Prüfung stammt aus den Jahren 1809 und 1811 und hatte zunächst einen militärischen Grund (vgl. Reyscher a. a. O. XI. 2. Einleitung S. CXL—CXLV). Da die Studierenden von der Konskription befreit waren, so wollte man den Zudrang zum Studieren, dessen Grund häufig Fahnenflucht war, kontrollieren und beaufsichtigen. Die Zöglinge der niederen Seminarien waren bis zum Jahre 1829 einer solchen Prüfung in Stuttgart nicht unterworfen. Im Jahre 1829 (Reyscher a. a. O. S. 598) wurde auch für diese eine solche Prüfung angeordnet, welche den Charakter eines abermaligen Konkurses hatte, da auch anderen Kandidaten als denen, welche in den Seminarien gebildet waren, die Teilnahme daran und die Bewerbung um die Aufnahme in das evangel. theol. Seminar zu Tübingen gestattet, somit der Besitz der Benefizien für die bisherigen Inhaber aufs neue in Frage gestellt wurde. Diejenigen Kandidaten, welche die Theologie außerhalb des Seminars zu studieren beabsichtigten, waren jedoch nicht an diese Prüfung gebunden, sondern konnten auch an der Maturitätsprüfung für die Gymnasialschüler teilnehmen. — Wäre diese Maturitätsprüfung mit Ernst, Strenge und Konsequenz nach festen Grundsätzen durchgeführt worden, so hätte sie für die oberen Gymnasialklassen eine gleich vorteilhafte Rückwirkung haben können, wie das Landexamen für die Lateinschulen. Da aber keine bestimmte Vorbildung verlangt wurde, da den Lehrern an den Gymnasien kein entscheidender Einfluß auf die Zulassung zur Prüfung eingeräumt, da ferner auch keine Altersgrenze vorgeschrieben war, die Anforderungen bei der Prüfung selbst aber eine außerordentliche Weite gestatteten und die Prüfung immer von den Professoren des Stuttgarter Gymnasiums mit großer Nachsicht vorgenommen wurde, so hatte diese Einrichtung vielmehr eine nachteilige Einwirkung auf die Leistungen der Gymnasien, deren Lehrer und Vorstände gar oft mit Verdruß es ansehen mußten, daß unreife Menschen würdig erfunden wurden, die akademischen Studien zu beginnen (vgl. Reyscher a. a. O. XI. S. CXLIII. die dort angeführten Urteile kompetenter Stimmen aus den 40er Jahren). Es wurden deshalb in den Jahren 1850—54 die Bestimmungen bezüglich dieser Prüfung abgeändert in der Richtung, daß 1) eine Altersgrenze für Erstehung derselben, nämlich die Zurücklegung des 18. Jahres in dem Semester, in welchem die Prüfung erstanden wurde, festgesetzt, 2) den Lehrern an den Gymnasien eine entscheidende Stimme für die Zulassung zur Prüfung eingeräumt wurde, so daß diese nur unter Voraussetzung der Reifeerklärung von seiten des Lehrerkollegiums erfolgen konnte, 3) diese Prüfung selbst aber nur den Charakter einer Revision der von den Lehrern ausgestellten Zeugnisse haben und sich deshalb nicht auf alle Fächer, sondern nur auf 5 Hauptfächer (Latein, Griechisch oder Französisch, Deutsch, Mathematik, Geschichte) erstrecken, 4) endlich für diejenigen, die keine ordentlichen Gymnasialschüler gewesen, Hospites und Externe, durch die Prüfung in 2 weiteren Fächern, wobei die Wahl gelassen war zwischen Französisch, Logik und Geographie, erschwert werden sollte. Nach diesen Grundsätzen wurde die Maturitätsprüfung, welche im Lateinischen, Griechischen oder Französischen eine mündliche und schriftliche, in den übrigen Fächern nur eine schriftliche war, abgehalten. Dazu kam noch die weitere Neuerung, daß die Prüfung den Professoren der oberen Abteilung des Stuttgarter Gymnasiums abgenommen, und einer aus Lehrern der Gymnasien (bezw. Seminarien) des Landes zusammengesetzten Kommission übertragen wurde. Mißlich bei der neuen Einrichtung war nur die wolgemeinte, aber in ihrer Wirkung verfehlte Bestimmung bezüglich des minimalen Alters (Zurücklegung des 18. Lebensjahres), da durch dieselbe eine große Anzahl von Gymnasialschülern, welche im ersten Halbjahre der Oberprima das 18. Lebensjahr zurücklegte, in die Lage kam, die Maturitätsprüfung zu erstehen, ehe sie den vollen Gymnasialkurs durchgemacht hatte. Es wurde deshalb von kompetenter Seite widerholt der Wunsch geltend gemacht, es möchte die Altersbestimmung aufgehoben und dagegen die vollständige Absolvierung

des Gymnasialkurses verlangt werden. Letztere Forderung stellt die in Württemberg im Jahre 1873 auf Grund der Abmachungen der Dresdener Konferenzen von 1872 an Stelle der bisherigen Centralmaturitätsprüfung eingeführte Abiturientenprüfungsordnung, wonach die einzelnen Gymnasien nach den bezüglich der Abiturientenprüfungen zwischen den verbündeten Regierungen vereinbarten Grundsätzen die Reifezeugnisse für das akademische Studium auszustellen berechtigt wurden. Wenn auch von verschiedenen Seiten der Einrichtung einer Centralprüfung der Vorzug gegeben und an dieser als einer spezifisch württembergischen Einrichtung festgehalten werden wollte, so brach sich doch allmählich auf Grund der bei der neuen Abiturientenprüfungsordnung gemachten Erfahrungen die Überzeugung Bahn, daß es sich nicht um ein Opfer handelte, welches der Reichseinheit auf dem Gebiete der Schule gebracht wurde, sondern daß die neue Ordnung (Ministerialverfügung vom 19. Juni 1873 und Instruktion für die Geschäftsbehandlung bei den Abiturientenprüfungen an den Gymnasien ꝛc. von demselben Datum) wirklich einen Fortschritt in sich schloß, sofern die Forderung, daß in jedem einzelnen Prüfungsfach ein gewisses Maß von Kenntnissen erreicht sein muß, fördernd auf den gleichmäßigen Betrieb aller Gymnasialfächer einwirkt, während früher ein Abiturient in einem oder mehreren Prüfungsfächern einen leeren Bogen abgeben konnte, wenn er nur in anderen Fächern desto bessere Leistungen aufzuweisen hatte. Ebenso heilsam erweist sich die Bestimmung, wonach die Zulassung zu der Abiturientenprüfung an den Nachweis der ordnungsmäßigen Absolvierung des Gymnasialkurses geknüpft ist, indem hierdurch der willkürlichen Abkürzung des Gymnasialbesuchs und dem unbefugten Übertritt in andere Anstalten möglichst gesteuert wird. Die Abiturientenprüfung ist eine mündliche und eine schriftliche. Die Gegenstände der letzteren sind ein deutscher Aufsatz, eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische, aus dem Lateinischen ins Deutsche, aus dem Deutschen ins Griechische, aus dem Deutschen ins Französische, die Lösung von je zwei unter mehreren mathematischen Aufgaben a) aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra, b) aus der Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie, die Beantwortung zweier Fragen aus der Geschichte mit der dazu gehörigen Geographie. Gegenstände der mündlichen Prüfung sind: lateinische, griechische, französische Sprache. Die künftigen Theologen haben außerdem eine schriftliche deutsche Übersetzung aus einem der historischen Bücher oder den Psalmen des Alten Testaments mit grammatischer Analyse zu liefern, wozu noch eine mündliche Prüfung in der hebräischen Sprache kommt. Die Prüfung der Extraneer, deren Zulassung an den Nachweis der Staatsangehörigkeit und einer hinreichenden Vorbereitung für die Prüfung geknüpft ist, erstreckt sich auf alle Gegenstände des Gymnasialunterrichts. Das Abiturientenzeugnis der Gymnasien gewährt das Recht, bei jeder Fakultät der Universität, bei den theologischen Fakultäten aber nur, wenn es auch ein Zeugnis über Kenntnisse im Hebräischen enthält, inskribiert zu werden; es berechtigt ferner zum Eintritt in die land- und forstwirtschaftliche Akademie zu Hohenheim mit dem Recht eines ordentlichen Studierenden, gewährt Befreiung von der Portepeefähnrichsprüfung und gehört bei der Mehrzahl der späteren Staatsdienstprüfungen zu den Erfordernissen der Prüfung. (Ministerialverfügung vom 19. Juni 1873 Ziff. 10.)

Neben den Abiturientenprüfungen an den Gymnasien, welche je am Schlusse des Schuljahres im Spätsommer stattfinden, bestehen noch die beiden Konkursprüfungen für die Aufnahme in das evangel. theolog. Seminar und in das Wilhelmsstift (für katholische Theologen) in Tübingen. An diesen können sich auch solche Kandidaten beteiligen, welche außerhalb des evangel. theol. Seminars, bezw. Wilhelmstifts Theologie studieren wollen. Die Erstehung dieser Prüfungen, von denen die erstere alljährlich am Gymnasium in Stuttgart, die letztere nach Jahren abwechselnd an den Gymnasien zu Ehingen oder zu Rottweil durch eine eigens dazu berufene Kommission unter dem Vorsitz eines Regierungskommissärs abgehalten wird, ist mit denselben

Berechtigungen verbunden, wie die Erstehung einer Abiturientenprüfung. Außerdem findet alljährlich im Frühjahr eine außerordentliche Abiturientenprüfung an einem der Landesgymnasien statt, bei welcher hauptsächlich solche Kandidaten sich einfinden, welche die ordentliche Abiturientenprüfung im Herbst ohne Erfolg mitgemacht haben.

Von besonderer Bedeutung aber für den Lehrplan der oberen Gymnasialklassen war die in die Dresdener Vereinbarungen aufgenommene Bestimmung, daß die griechische Sprache neben der lateinischen, deutschen und französischen Gegenstand der Prüfung sein sollte. Wenn bei der früheren Ordnung für die Kandidaten gewisser Berufsarten wie der Kameral-, Regiminal- und Forstwissenschaft das Griechische nicht obligater Prüfungsgegenstand war, sondern die Wahl zwischen Griechisch und Französisch freigegeben war, so war von nun an für alle Gymnasialschüler das Griechische wider ein obligates Unterrichtsfach, von welchem ein Schüler nur für den Fall dispensiert werden kann, wenn er auf die Erstehung der Abiturientenprüfung an einem Gymnasium verzichtet. Damit war das Griechische, welches in den 50er Jahren an den württembergischen Gymnasien mehr und mehr in den Hintergrund gedrängt worden war, wider in sein volles Recht eingesetzt und die griechischen Schreibübungen wider bis zur Oberprima gesichert.

Der Anschluß an das Reich hatte für die humanistischen höheren Lehranstalten Württembergs außerdem noch eine Reihe von Berechtigungen im Gefolge, von welchen diejenige zur Ausstellung gültiger Zeugnisse über die wissenschaftliche Qualifikation zum einjährig-freiwilligen Militärdienst auch für die Organisation und den weiteren Ausbau dieser Anstalten von entscheidender Bedeutung war. Eine Reihe von Gemeinden sah sich veranlaßt, zum Teil mit beträchtlichen Kosten ihre bisher nur bis zur Obertertia reichenden Schulen bis zur Obersekunda auszubauen, um für ihre Angehörigen das an die Absolvierung der Unter- bezw. Obersekunda geknüpfte Privilegium zu erlangen. In der erstmals im Jahre 1872 veröffentlichten Zusammenstellung der zur Ausstellung von Qualifikationszeugnissen berechtigten humanistischen und realistischen höheren Lehranstalten Württembergs finden wir 7 Gymnasien, 4 Seminarien, 1 Realgymnasium, 5 Lyceen (Progymnasien), 5 Realanstalten, wozu noch 6 weitere den zu Entlassungsprüfungen berechtigten höheren Bürgerschulen gleichstehende realistische Anstalten kommen, zusammen 28 Lehranstalten. Dagegen enthält die neueste Zusammenstellung in der Bekanntmachung der Ministerien des Innern und des Kriegswesens vom 11. Mai 1887 (Reg.-Bl. S. 115 ff.) 38 höhere Lehranstalten, welche mit der genannten Berechtigung ausgestattet sind, nämlich 11 Gymnasien, 4 Seminarien, 2 Realgymnasien, 4 Lyceen (Progymnasien), 3 Realanstalten (Oberrealschulen), 10 Realschulen, 4 Reallyceen. Es sind dies die Gymnasien zu Ehingen, Ellwangen, Hall, Heilbronn, Ravensburg, Reutlingen, Rottweil, das Eberhard-Ludwigs- und das Karlsgymnasium zu Stuttgart, die Gymnasien zu Tübingen und Ulm, die evangelisch theologischen Seminarien zu Blaubeuren, Maulbronn, Schönthal und Urach, die Realgymnasien zu Stuttgart und Ulm, die (Oberrealschulen) Realanstalten zu Reutlingen, Stuttgart und Ulm, die Lyceen zu Cannstatt, Eßlingen, Ludwigsburg, Ohringen, die (Realschulen) Realanstalten zu Biberach, Cannstatt, Eßlingen, Göppingen, Hall, Heilbronn, Ludwigsburg, Ravensburg, Rottweil, Tübingen, die Reallyceen zu Calw, Gmünd, Nürtingen und die Realklassen des Gymnasiums in Heilbronn. Was die Gymnasien, Realgymnasien, Lyceen und Reallyceen betrifft, so kann ein Zeugnis über die wissenschaftliche Qualifikation zum einjährig-freiwilligen Militärdienst während des ganzen Kurses des Obergymnasiums (Oberlyceums) ausgestellt werden, in Klasse VII (Untersekunda) jedoch nur, wenn die Schüler mindestens ein Jahr der Klasse angehört, an allen Unterrichtsgegenständen teilgenommen und sich das Pensum der Klasse VII gut angeeignet haben. Hierbei bleibt es den Lehrern und dem Vorstand überlassen, mit diesen Schülern allen oder auch mit einzelnen, wo sie es nötig finden, eine Prüfung in einzelnen oder allen Unterrichtsfächern der Klasse anzustellen. Diejenigen

Schüler aber, welche vom Griechischen dispensiert sind, haben entweder auch die Klasse VIII (Obersekunda) zu absolvieren oder sich nach einjährigem Besuch der Klasse VII einer über alle anderen Lehrfächer dieser Klasse ausgedehnten Prüfung zu unterziehen, von deren Erfolg die Ausstellung des Zeugnisses abhängt. Über das Verfahren in den Realanstalten wird unten Näheres angegeben werden.

Was die Methode des Unterrichts betrifft, so hat sich an den Unterklassen die alte streng grammatische (synthetische) Methode, welche langsam vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren fortschreitet, erhalten. Die Versuche der Analytiker, den umgekehrten Weg zu gehen und vom Ganzen zum Einzelnen, vom Zusammengesetzten zum Einfachen herabzusteigen, sind im Unterricht sowol in den alten, als den neuen Sprachen Versuche geblieben. Man überzeugte sich, daß eine methodische Übung der Geisteskräfte und ein gründliches Wissen dabei notleide. Dagegen hat sich die Methode, nachdem die lateinische Sprache ihre praktische Bedeutung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch verloren, teils von selbst, teils infolge von Weisungen der Behörde von den Hilfsmitteln allmählich abgewendet, welche zu einer mehr mechanischen Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache führten, wir meinen die Übungen im Sprechen und Schreiben der Sprache, und in der Versifikation. Das Lateinsprechen hat wie außer der Schule so auch in der Schule aufgehört. Im schriftlichen Gebrauch der Sprache ist eine entschiedene Abnahme der stilistischen Fertigkeit, eine dürftigere Kenntnis von Vokabeln und Phrasen, damit aber auch eine größere Schwerfälligkeit im Verstehen und Erklären der Schriftsteller eingetreten. Eine Vergleichung der Aufgaben, wie sie für die Komposition und Exposition bei den einflußreichen Prüfungen wie dem Landexamen und der Maturitätsprüfung vor 30 und 40 Jahren gestellt wurden und jetzt gestellt werden, weist eine bedeutende Ermäßigung der Anforderungen nach. Es war eine Zeit lang eine Strömung vorhanden, welche hierin noch weiter gehen und die Kompositionen besonders für die oberen Klassen entweder ganz aufheben oder auf ein Minimum beschränken wollte. In diesem Sinne sprach sich unter anderen eine 1872 erschienene Schrift aus, „Über nationale Erziehung" (Leipzig bei Teubner), welche nicht nur gegen das Lateinischsprechen und Examinieren, sondern auch gegen das Lateinschreiben eifert und die Lateinstunden fast ganz angewendet sehen möchte „zu einer reich ausgestatteten umfassenden Lektüre". Dabei wurde gänzlich übersehen, daß eine gründliche, das Denken übende und bereichernde, bildende Lektüre ohne eine gründliche Kenntnis der Sprache, diese aber ohne fortgesetzte Übung im Gebrauch der Sprache nicht stattfinden kann. Die gleiche Neigung gab sich zu erkennen in den 6 Fragen, welche unter dem 31. Dezember 1868 den Lehrerkonventen der größeren humanistischen Anstalten in Württemberg zur Beantwortung vorgelegt wurden und auf eine etwaige Ermäßigung und Abänderung der Anforderungen bezüglich der lateinischen und griechischen Komposition, beziehungsweise Aufhebung der lateinischen Komposition in den 2 letzten Gymnasialkursen und bei den Maturitätsprüfungen gerichtet waren. Diese Fragen riefen eine lebhafte Bewegung unter den philologischen Lehrern Württembergs hervor, erregten auch außerhalb Württemberg Aufsehen und wurden in verschiedenen Zeitschriften und Broschüren besprochen. Die Gutachten der Lehrerkonvente aber fielen so aus, daß auf den Gedanken, die Kompositionen für die 2 letzten Jahre des Gymnasialkurses und die Maturitätsprüfungen aufzuheben verzichtet werden mußte und man sich darauf beschränkte, eine Ermäßigung der seitherigen Anforderungen in den Aufgaben für lateinische und griechische Komposition bei den Centralprüfungen eintreten zu lassen, schriftliche Übersetzungen aus lateinischen und griechischen Schriftstellern ins Deutsche zu empfehlen und bei der Maturitätsprüfung einzuführen, außerdem auf Vorträge über griechische und römische Altertumskunde hinzuweisen. (Erlaß vom 8. Juni 1871. Vgl. Korresp.-Bl. 1871. Nr. 4. S. 145—149). Übrigens werden schon seit einer Reihe von Jahren im oberen Gymnasium auf lateinische Kom-

position nur 2 Wochenstunden, die eine auf mündliche die andere auf schriftliche Komposition (das sogenannte Hebdomader, an dessen Stelle von Zeit zu Zeit auch lateinische Diktate treten können) verwendet. Die mündlichen Übungen dienen vorzugsweise zur Befestigung und Repetition in der Grammatik. Ebenso verhält es sich mit den griechischen Kompositionsübungen, auf welche eine Wochenstunde verwendet wird. Eine weitere Beschränkung würde einer Aufhebung dieser Übungen ziemlich nahe kommen.

Wenn wir oben eine Abnahme in der stilistischen Fertigkeit konstatiert haben, so dürfen wir andererseits nicht unerwähnt lassen, daß die Forderungen, was grammatische Korrektheit und stilistische Vollendung betrifft, etwas intensiver geworden sind. Während früher in der lateinischen Darstellung eine Mischung aus verschiedenen Zeitaltern und Stilarten geläufig war, beherrscht jetzt ein gewisser Purismus, hervorgegangen aus der eingehenderen historischen Erforschung der Sprache und Litteratur, sowol die stilistische Form als den grammatischen Bau der Sätze.

Weiterhin scheint es uns, daß die Methode insofern einen Fortschritt gemacht habe, als das Moment der Sprachvergleichung nunmehr regelmäßig in den Unterricht hereingezogen wird. Wir meinen damit zunächst nur die Vergleichung der Muttersprache und der in den Schulen gelernten Sprachen untereinander, wodurch die sprachlichen Erscheinungen manchmal in ein ganz neues Licht gestellt und aus der Ferne, in welcher sie dem Geiste des Knaben zu erscheinen pflegen, der Anschauung und dem Verständnis nahe gerückt werden. Es haben sich aber auch die sicheren und für die Schule verwendbaren Resultate der vergleichenden Sprachwissenschaft Eingang in den Schulen, besonders im griechischen Elementarunterricht, zu verschaffen gewußt, und sowol was den Stoff, die genetische Entwickelung der Sprachformen, als was die Anordnung und Einteilung in den Lehrbüchern sowie die Terminologie betrifft, einen bedeutenden Einfluß gewonnen. Bahnbrechend ist für diese Richtung die griechische Grammatik von Curtius gewesen.

Außerdem muß bemerkt werden, daß die neuere Methode weit mehr, als dies früher der Fall war, Gewicht legt auf die ästhetische Seite der Übersetzung, und eine geschmackvolle deutsche Darstellung des fremden Idioms als notwendiges Erfordernis eines guten Unterrichts ansieht.

Tritt uns im Vorstehenden schon das rationellere Element in der Behandlung des Unterrichts gegenüber von dem früheren Vorherrschen des Gedächtnismäßigen und Mechanischen entgegen, so zeigt sich dies noch mehr, wenn wir die realistische Seite des sprachlichen Lehrstoffs ins Auge fassen. Man bemüht sich mehr, auf die Sache, den Inhalt, den Zusammenhang einzugehen. Die Religion, das öffentliche und Privatleben der Völker, deren Sprache vorliegt, wird bei der Übersetzung und Erklärung eingehender betrachtet, der Schauplatz ihres Lebens durch gute Wandkarten und Kartensammlungen, welche die Schüler in Händen haben, illustriert, ihre geschichtliche Entwickelung in kurzen Zügen zur Anschauung gebracht und die gegenseitigen Kulturbeziehungen der Völker hervorgehoben. Bei der Lektüre der alten Schriftsteller in den oberen Klassen ist man bestrebt, Person, Zeitalter, litterarische Thätigkeit der Schriftsteller in übersichtlicher Einleitung den Schülern nahe zu legen, sie in den rhetorischen, philosophischen und poetischen Schriften zu einer sorgfältigen Analyse des Gedankenganges und zu einer übersichtlichen Betrachtung größerer Stücke anzuleiten und eine lebendige Anschauung der Vorzüge und Schwächen der Darstellung hervorzurufen, wobei die große Zahl zweckmäßig für die Schule bearbeiteter und wolfeiler Ausgaben den Schülern zu statten kommt. In den unteren Klassen aber sind die Lehrbücher und Chrestomathien teils durch beigefügte Karten und Tafeln, teils durch wolbemessene Bemerkungen für die Zwecke des sachlichen Verständnisses bearbeitet. Dies alles muß auf einem Gebiet, wo man früher gewohnt war, grammatische Formen und Regeln aufzusuchen, Phrasen zu sammeln, die Übung im Sprechen und Schreiben

zu fördern, dazu beitragen, die geistigen Kräfte der Schüler vielseitiger anzuregen, ihr Verständnis aufzuklären und ihren Horizont zu erweitern.

Endlich muß hier noch die methodischere, rationellere Behandlung der sogenannten Realien erwähnt werden. Noch in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts treffen wir auf diesem Gebiet ein ganz zufälliges planloses Treiben und Herumtappen. Bei der Masse von Zeit und Mühe, welche die lateinische, griechische, hebräische (teilweise auch die französische) Sprache, die lateinischen Stil- und Versübungen verlangten, fielen für Religion, Geschichte, Geographie, Rechnen je nach Muße und Liebhaberei des Lehrers nur einzelne verlorene Stunden ab. Die Fortschritte der neueren Zeit auf diesen Gebieten sind schon oben S. 531 ꝛc. bezeichnet, und wir begnügen uns, darauf zu verweisen. Wir fügen noch hinzu, daß für den Unterricht im Gesang Choräle je nach den verschiedenen Altersstufen ausgewählt und bezeichnet sind; und daß dieser Unterricht nach der allgemein als vortrefflich anerkannten Gesangschule von Faißt und Stark an den Seminarien und Gymnasien erteilt wird, ferner daß in den oberen Klassen deutsche Sprache und Litteratur geschichtlich behandelt, mittelhochdeutsche und neuhochdeutsche Klassiker im Original gelesen werden. Ungeachtet hierdurch die früher auf die alten Sprachen verwendete Zeit in etwas beschränkt worden ist, so ist dadurch doch für die vielseitigere Weckung und Ausbildung der Schüler manches gewonnen und es wird in Württemberg immer noch mehr Zeit auf die alten Sprachen, namentlich das Lateinische, verwendet als anderswo. Welch hoher Wert immer noch dem Betrieb des Lateinischen beigelegt wird, zeigte sich besonders bei den Verhandlungen der Konferenz der württembergischen Gymnasialrektoren im Jahre 1883, bei welchen der stufenmäßige Gang dieses Unterrichts bis zur Obertertia eingehend besprochen und in den von der Konferenz angenommenen Thesen für lateinische Komposition und Exposition die leitenden Gesichtspunkte aufgestellt wurden. Bezüglich der unteren Klassen (I—III Jahreskurs) wurde die im Jahre 1878 erfolgte Neuverteilung des lateinischen Lehrstoffs am Gymnasium zu Stuttgart gutgeheißen, dagegen wurden bezüglich der bisherigen Unterrichtsmethode einige Modifikationen in Vorschlag gebracht und angenommen, welche den Schülern dieser unteren Kurse einige Erleichterung verschaffen sollten. Zunächst wurde bestimmt, daß der mündliche, die einzelnen Schüler nach ihrer individuellen Art in Anspruch nehmende Unterricht gegenüber den schriftlichen Übungen in der Klasse überwiegen solle, da überhaupt das gedankenlose, mechanische Niederschreiben von Paradigmen und Vokabeln keinen Wert habe, im besonderen aber das rasche und stundenlange Schreiben nicht nur von verderblichen Folgen für die Handschrift, sondern auch in gesundheitlicher Beziehung sei, wie dies von ärztlichen Autoritäten neuerdings widerholt hervorgehoben worden sei. Ferner sollte die Zahl der Proloko's, welche, zu häufig angewandt, namentlich die körperlich weniger kräftigen Schüler überreizen und einen ungesunden Ehrgeiz zu wecken und zu fördern geeignet sind, auf zwei im Monat reduziert, dagegen die Exceptionen pro loco für diese Klassen ganz verboten, und überhaupt die Exceptionen (das unmittelbare Niederschreiben der lateinischen Übersetzung von vorgesagten deutschen Sätzen) erst im dritten Jahreskurs in beschränktem Maße zugelassen werden. Als Hausaufgaben für die unteren Jahreskurse wurden bezeichnet vorzugsweise Memorieraufgaben, bezw. kleinere schriftliche Übersetzungen von in der Klasse durchgenommenen einzelnen Sätzen oder leichteren zusammenhängenden Themen. Präparationen sollen von den Schülern dieser Altersstufe nicht verlangt werden. Sobald die Schüler dazu reif sind, was im zweiten Halbjahre des ersten Jahreskurses der Fall sein dürfte, sollen sie jede Woche eine schriftliche lateinische Komposition (Argument) an einem der schulfreien Nachmittage selbständig ausarbeiten. Bezüglich der mittleren Klassen (Jahreskurse IV—VI) wurde nach eingehender Erörterung folgendes beschlossen: Wenn bei den unteren Klassen im Betrieb des lateinischen Unterrichts die Komposition gegenüber der Exposition vorwiegt, so ist am mittleren Gymnasium der Exposition gleiches

Recht mit der Komposition einzuräumen, während an den Oberklassen die Komposition gegen die Exposition zurücktritt. Die Aneignung der lateinischen Syntax soll bis zum Schlusse des sechsten Jahreskurses (der Obertertia) durch ausgiebige Kompositionsübungen absolviert werden, während die andere Hälfte der dem Lateinischen zugemessenen Unterrichtsstunden der Exposition zufällt. Gegenüber dem rein sprachlich grammatischen Betrieb der Exposition aber, wie er immer noch an manchen Lateinschulen und Mittelklassen der Gymnasien und Lyceen üblich ist, wurde die Berücksichtigung des Inhalts des Gelesenen neben der sprachlichen Form mit allem Nachdruck betont. Zugleich wurde beschlossen, daß die die freie Zeit der Schüler übermäßig in Anspruch nehmenden, an den Mittelklassen üblichen schriftlichen Aufgaben, namentlich sofern sie im Niederschreiben des in der Klasse behandelten Expositionsstoffs bestehen, abzustellen seien. Für das Verbot des Niederschreibens des Expositionsstoffs wurde hauptsächlich der Gesichtspunkt geltend gemacht, daß dadurch nicht nur viel Zeit erspart, sondern auch dem mechanischen Auswendiglernen der deutschen Übersetzung am besten gesteuert werde. Ohnedies ist dieses Niederschreiben des Expositionsstoffes, wenn nicht gehörig kontrolliert, von zweifelhaftem Werte. Dagegen soll jede Woche e i n lateinisches, und abwechselnd e i n griechisches oder e i n französisches Hebdomader ausgearbeitet werden, wozu die beiden schulfreien Nachmittage zu benutzen sind. Bezüglich des Betriebs des lateinischen Unterrichts an den Oberklassen (Jahreskurse VII — X) schien eine Modifikation nicht angezeigt. Als selbstverständlich wurde angenommen, daß gegenüber der Lektüre der Schriftsteller, durch welche die Schüler in den Geist und das Kulturleben des klassischen Altertums eingeführt werden sollen, die lateinische Komposition, welche als freie geistige Arbeit durch sämtliche Gymnasialklassen beizubehalten ist, doch insofern zurücktritt, als durch dieselbe vorzugsweise die im mittleren Gymnasium erworbenen grammatikalischen, lexikalischen und stilistischen Kenntnisse erhalten, erweitert und vertieft werden. Um alle Versuche, auf Kompositionskünsteleien hinzuarbeiten, abzuschneiden, wurde ausdrücklich bestimmt, daß die Themen in lexikalischer und stilistischer Beziehung keine zu hohen Anforderungen stellen und daß sich dieselben inhaltlich vorzugsweise an den Gedankenkreis der Klassenlektüre in freierer Form anschließen sollen. An Stelle des lateinischen Hebdomaders soll von Zeit zu Zeit eine lateinische schriftliche Exposition (Periode) treten.

In einer noch weit mehr in die Augen fallenden Weise hat in den höheren und niederen Lehranstalten humanistischer und realistischer Richtung die Disciplin und die Gesundheitspflege die Einwirkung der veränderten Zeitansichten erfahren. Die Ideen von Menschenwürde, Menschenrechten und den entsprechenden Menschenpflichten, welche die hochgehenden Wogen der geistigen Bewegungen des vorigen Jahrhunderts aufgeworfen hatten, fanden durch Rousseau, die Philanthropisten und Pestalozzi auch ihren Weg in die höheren Schulen. Hierbei kommen folgende Momente in Betracht. Die Mittel, deren sich die Schule bedient, um die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung zu erreichen, schlossen sich näher an die Eigentümlichkeit der menschlichen Natur und die Bedürfnisse des Individuums an. Die Disciplin ist h u m a n e r geworden. Das Hauptmittel der älteren Schulzucht, die körperliche Züchtigung, das früher in umfassendster, rücksichtslosester, zum Teil, nach der Tradition, in raffiniertester Weise in Anwendung gebracht wurde, ist zwar auch jetzt aus unseren Schulen weder durch Gesetz noch durch die Sitte verbannt, vielmehr durch die neuesten Vorschriften (vgl. Dienstvorschrift für die Vorstände und Lehrerkollegien der Gymnasien 2c. von 1878, § 20; Ministerialverfügung vom 28. Dezember 1870, § 38) innerhalb gewisser Grenzen gestattet und es wird dieses Zuchtmittel auch in den Schulen insolange nicht zu entbehren sein, als das elterliche Haus sich desselben zu bedienen pflegt, welchem doch weit mehr Mittel zu Gebote stehen auf Gemüt und Willen der Schüler einzuwirken, als der Schule. Die körperliche Züchtigung, von den freiesten Völkern in Anwendung gebracht und durch die heilige Schrift legitimiert, empfiehlt sich, wofern

sie nur vorsichtig gehandhabt wird, durch ihre schnelle, überwältigende Wirkung auf Schüler jüngeren Alters und ist deshalb durch andere Strafarten, Arrest, Strafarbeiten ꝛc., die mit entschiedenen Misständen verknüpft sind, nicht leicht zu ersetzen. Während indessen die älteren Schulgesetze diese Strafart auch in höheren Schulen und bei älteren Schülern gestatteten, ist dieselbe bei dem gegenwärtigen Stande der Schulgesetzgebung auf Schüler bis zum 14. Lebensjahre beschränkt. Es giebt aber nicht wenige Schulen und Klassen, in welchen es gelingt, diese Strafart ganz zu entbehren. Es entspricht dies durchaus den Intentionen der Oberschulbehörde, welche in dem oben angeführten § 20 der Dienstvorschrift von 1878 es den Lehrern zur Pflicht macht durch ihre gesamte Handhabung der Schulzucht darauf hinzuarbeiten, das Mittel der körperlichen Züchtigung bei ihren Schülern ganz entbehrlich zu machen. Übrigens ist zur Verhütung von Misbräuchen angeordnet (a. a. O. S. 20), daß jede körperliche Züchtigung eines Schülers, welche nur in einer mäßigen Anzahl von Schlägen mit einem dünnen Stäbchen auf die flache Hand (Tatzen) bestehen darf, in das Diarium einzutragen ist. Die Strafgesetzbücher enthalten strenge Bestimmungen gegen den Misbrauch des Züchtigungsrechts (Strafgesetzbuch für das Deutsche Reich Art. 340, Reichsgesetzblatt von 1876 S. 106). Auch die Eltern und Angehörigen der Schüler sind in dieser Beziehung sehr empfindlich und auf ihre Rechte sehr eifersüchtig geworden. Gewiß wird die körperliche Züchtigung, sowie auch andere Strafmittel in dem Maße seltener nötig sein, als sich die Schule gewöhnt, mit dem elterlichen Hause in nähere Verbindung zu treten, wie dies durch die von der Oberstudienbehörde angeordneten Zeugnisse geschieht, welche den Schülern von Zeit zu Zeit mit nach Hause gegeben werden. Man versichert sich dadurch der Mitwirkung der Eltern für die Zwecke der Schule in einer Weise, die man früher nicht kannte, indem viele Eltern ihre Kinder der Schule übergaben, fast ebenso wie man jetzt ein Rohprodukt einer Fabrik übergiebt, damit diese mit ihren geheimnisvollen Kräften es in einer neuen und veredelten Gestalt zu tage fördere.

Das geläufigste Mittel, durch welches die Eltern sich früher von dem Verhalten und den Fortschritten der Kinder in der Schule zu unterrichten pflegten, war das, daß sie nach ihrem Lokus fragten. Das Institut der Lokationen, das in gewissem Sinn auch zu den Zuchtmitteln gerechnet werden kann, war in der Übung der älteren württembergischen Schule sehr beliebt. Mit eiserner Konsequenz wurde in den Klosterschulen und sogar in dem höheren Seminar zu Tübingen daran festgehalten. Reife Kandidaten und Magister wurden ebenso loziert, wie acht- und neunjährige Knaben. Die Lokationen wurden durch den Druck bekannt und in dem öffentlichen Erscheinen der Zöglinge durch die Sitzreihe (selbst beim Essen) in jenen Anstalten bemerklich gemacht. Durch den Lokus, den der Seminarist von der Universität wegtrug, wurde ihm so zu sagen für sein Leben ein character indelebilis aufgeprägt. Jetzt sind die Lokationen, welche für sich zu fertigen jeder Lehrer unwillkürlich sich veranlaßt findet und welche auch die Schüler im stillen unter sich entwerfen, weder verboten noch befohlen. Sie werden daher je nach Bedürfnis oder der Überzeugung der Lehrer angewendet oder unterlassen, mehr oder weniger oft widerholt, nach Klassen oder Personen vorgenommen. In den Seminarien sind jetzt allgemein die Klassenlokationen eingeführt. Jedenfalls aber sind dieselben nur für den Gebrauch der Behörde, der Schule und der Eltern, die sich durch den Lokus des Sohnes immer am leichtesten über den relativen Stand seiner Kenntnisse orientieren, vorbehalten. Das Veröffentlichen der Lokationen in den Programmen aber, wie es an manchen Anstalten üblich ist, findet in Württemberg nirgends statt.

Auch über Verteilung von Prämien bestehen keine bindenden Vorschriften. An manchen größeren Anstalten werden solche in Verbindung mit feierlichen Redeakten am Schlusse des Schuljahres ausgeteilt, an anderen nicht, je nachdem die Mittel dazu vorhanden sind, die häufig von besonderen Stiftungen zu diesem Zwecke herrühren.

Die Prämien selbst bestehen teils in Medaillen, teils in Lehrmitteln aller Art, Büchern, Karten, Reißzeugen 2c.

Die humanen Anschauungen über Schulzucht, von welchen die maßgebenden Stellen geleitet werden, finden wir am schönsten und einfachsten ausgedrückt in den Vorschriften, welche im Jahre 1818 bei der neuen Organisation der niederen Seminarien gegeben wurden (Reyscher XI. a. a. O. S. 687). „Wie das disciplinarische Verfahren der Repetenten mehr das gütliche Mahnen des älteren und reiferen Freundes ist, so sei das des Ephorus und der Professoren mehr die freundliche und ernste Erziehung des Vaters, und ihre Aufgabe die, das Verhältnis der Zöglinge zu ihnen dem Verhältnis einer geordneten Familie zu dem Vater möglichst nahe zu bringen.“ Gewiß sind auch früher manche Lehrer und Vorstände in ihrem Verkehr mit der Jugend von edlen und würdigen Anschauungen geleitet worden, und es ist zuzugestehen, daß mit den Vorschriften der neueren Zeit nicht auch alle Kundgebungen der Leidenschaft, Roheit und Parteilichkeit aus den Schulen verschwunden sind. Aber man muß konstatieren, daß Grundsätze wahrer Humanität, deren Übung früher nur sporadisch und ausnahmsweise unter besonders günstigen Verhältnissen vorkam, nunmehr an maßgebender Stelle, von der aus man sonst nur pathetisches Moralpredigen und maßlose Strafandrohungen zu hören gewohnt war, als die leitenden und allgemein giltigen anerkannt sind.

Zu den humanen Richtungen der neueren Zeit gehört auch die Beachtung, welche das körperliche Wolbefinden der Schüler gefunden hat. Die Zeit des Unterrichts ist so bestimmt, daß durchschnittlich, die Turnstunden nicht gerechnet, höchstens 30 Wochenstunden auf eine Mittelklasse kommen. Diese verteilen sich aber nicht gleichmäßig auf alle Wochentage, da die Nachmittage zweier Wochentage von obligaten Lektionen frei zu halten sind. Die Nachmittagsschule soll erst zwei Stunden nach der Mittagsmahlzeit beginnen. Das Maß der Hausaufgaben war durch die Erlasse vom 16. Dezember 1854 und 12. April 1855 dahin bestimmt, daß dieselben für acht- bis zehnjährige Schüler nicht über ein und ein halb, für 11—14jährige nicht über zwei Stunden in Anspruch nehmen sollen, über den Sonntag aber auf drei bis vier Stunden ausgedehnt werden können. Auf Grund der im Laufe der letzten Jahre widerholt in die Öffentlichkeit gedrungenen Klagen über Überhäufung der Schüler mit Hausaufgaben jedoch sah sich die württembergische Unterrichtsverwaltung veranlaßt, eine weitere Modifikation dieser Bestimmungen eintreten zu lassen. In dem Erlasse vom 26. April 1883 wird in voller Würdigung der allseitig anerkannten Zweckmäßigkeit und Unentbehrlichkeit der Hausaufgaben, sofern sie einerseits eine Ergänzung des Schulunterrichts bilden, andererseits dem pädagogischen Interesse der Gewöhnung des Schülers an Selbstthätigkeit und eine geordnete, gewissenhafte Benützung der Zeit dienen, entschieden ausgesprochen, daß die Forderung der gänzlichen Beseitigung der Hausaufgaben als eine unberechtigte, die Zwecke der Schule nach der Seite des Unterrichts und der Erziehung gefährdende abzuweisen sei, dagegen aber wird ebenso entschieden betont, daß es eine gänzliche Verkennung der Aufgabe der Schule wäre, wenn wie das schon da und dort geschehen ist, in Misachtung oder verkehrter Anwendung der bezüglich der Hausaufgaben bestehenden Vorschriften die Hauptaufgabe des Lernens der häuslichen Arbeit zugewiesen und dem Privatfleiß das zu erreichen zugemutet würde, was dem Schüler im öffentlichen Unterricht geboten werden sollte. Es ist deshalb erforderlich, die häusliche Arbeit des Schülers zu den Leistungen desselben im öffentlichen Unterrichte in das richtige Verhältnis zu setzen und insbesondere dafür zu sorgen, daß mit Rücksicht auf die seine geistige Kraft und Ausdauer hinlänglich in Anspruch nehmende tägliche Schularbeit die durch die Fertigung der Hausaufgaben an seine Leistungsfähigkeit herantretenden Ansprüche möglichst beschränkt und ihm zu seiner leiblichen und geistigen Erholung und zur Erhaltung der jugendlichen Freudigkeit und Frische die nötige freie Zeit gewonnen werde. Wenn gleichwol

immer wider an größeren und kleineren Unterrichtsanstalten des Landes Klagen über das Übermaß der Hausaufgaben laut werden, so wird der Grund hiervon nicht sowol in den bezüglichen Vorschriften und Schuleinrichtungen, als vielmehr in dem Zusammentreffen äußerer Umstände zu suchen sein, deren Beseitigung zunächst Sache der Anstaltsvorstände ist. Zu diesem Behufe wird neben der Einschärfung der Bestimmungen der oben genannten Erlasse noch weiter verfügt: 1) die Hausaufgaben, mit Einschluß des zu Memorierenden, sollen für Schüler von 8—10 Jahren an den vollen Schultagen nicht mehr als eine Stunde, an den schulfreien Nachmittagen nicht über 1½ Stunden, für Schüler von 11—14 Jahren 1½—2 Stunden, beziehungsweise 2½—3 Stunden, für Schüler von Oberklassen aber mit Rücksicht auf die ohnedies große Zahl ihrer wöchentlichen Unterrichtsstunden und die Gewinnung der erforderlichen Zeit zu anderweitigen Studien und Beschäftigungen an vollen Schultagen nicht mehr als zwei, und an den freien Nachmittagen nicht mehr als 3—4 Stunden in Anspruch nehmen. 2) Insbesondere für den Sonnabend Nachmittag ist jede Häufung von Hausaufgaben zu vermeiden und namentlich sind die schriftlichen Arbeiten für diesen Tag so zu bemessen, daß ein normaler Schüler für die Fertigung derselben den Sonntag in Anspruch zu nehmen nicht genötigt ist. 3) Für die Zeit der Ferien sollen die Schüler von Hausaufgaben befreit sein. Behufs der Ausführung der Bestimmungen unter 1) und 2) sind die Anstaltsvorstände angewiesen, zwischen den Klassenlehrern und Fachlehrern eine Verständigung über die Aufgaben in den einzelnen Unterrichtsfächern bezüglich ihres Umfangs und der Zeit ihrer Abgabe herbeizuführen. Zum Zweck der fortwährenden Kontrolle der Hausaufgaben in sämtlichen Klassen aber wird den Klassen- und Fachlehrern die Auflage gemacht, daß sie die Hausaufgaben jeden Tag in das Diarium der Klasse eintragen, damit wenn irgendwie eine Häufung von Hausaufgaben sich ergeben sollte, sofort der Anstaltsvorstand einzuschreiten in der Lage ist. In allen Fällen aber, in welchen dem Vorstande anderweitig von einer Überbürdung der Schüler durch Hausaufgaben Kenntnis zukommen sollte, ist derselbe angewiesen, sofort von sich aus in der Sache Grund zu machen und zutreffendenfalls die nötige Abhilfe anzuordnen, nach Umständen aber an die Oberstudienbehörde zu berichten.

Die Zeit der Ferien ist, nachdem der Vorschlag, eine gewisse Gleichmäßigkeit bei den höheren Lehranstalten herzustellen (vgl. Korrespondenzblatt 1854 S. 206) sich nicht hatte realisieren lassen, in zweckmäßiger Weise erweitert worden und es sind den studienrätlichen Schulen in jedem Jahre im ganzen 52 Werktage zur Verfügung für Ferien freigegeben, welche sie unter Genehmigung der vorgesetzten Behörde je nach den örtlichen Bedürfnissen verteilen können. Nicht minder hat sich die Aufmerksamkeit der Behörden den Schullokalen zugewendet. Man hat widerholt Verordnungen erlassen und Anordnungen getroffen für Reinlichkeit, anständiges Aussehen, Lüftung und Ventilation der Schulzimmer, für den Anstrich der Wände, das Verhängen der Fenster gegen schädliche Lichtwirkungen, ferner um der, wie man behauptet, zunehmenden Kurzsichtigkeit der Schüler zu steuern, für deutlich und schön gedruckte Bücher und Karten, die richtige Stellung der Schulbänke und Wandtafeln, sowie eine zweckmäßige Beleuchtung Sorge getragen. Insbesondere aber sind zwei umfangreiche gedruckte Ministerialverfügungen erschienen, wovon die eine vom 29. März 1868 eine Instruktion enthält betreffend Einrichtung der Subsellien in den Schulen und mit Zeichnungen und Illustrationen versehen ist, die andere vom 28. Dezember 1870 Vorschriften giebt für die Einrichtung der Schulhäuser und die Gesundheitspflege in den Schulen, sodann auch dahin bezügliche Bestimmungen beifügt über Hitzvakanzen, Hausaufgaben, Lehrmittel, Reinlichkeit, Haltung der Schüler, Schulstrafen. Wie wenig in früheren Zeiten für diese Zwecke geschah, davon zeugt die da und dort noch vorhandene mangelhafte Beschaffenheit und Ausstattung der Schullokale. Behufs der Überwachung der Ausführung und Einhaltung der Vorschriften der Ministerialverfügung vom 28. Dezember 1870 wurden

unter dem 27. Januar 1876 von dem Königl. Kultministerium im Einvernehmen mit dem Ministerium des Innern regelmäßige periodische medizinalpolizeiliche Visitationen der der Ministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen unmittelbar unterstellten Lehreranstalten angeordnet. Die Vornahme geschieht durch den Oberamtsarzt mindestens alle drei Jahre unter Leitung des Schulvorstandes und unter Mitwirkung eines befähigten unparteiischen Bauverständigen, sowie unter Zuziehung der beteiligten Lehrer. Über das Ergebnis der Visitation hat der Vorstand ein namentlich die vorgefundenen Mißstände und Mängel genau enthaltendes Protokoll aufzunehmen und diesem Protokoll etwaige schriftliche Gutachten und Anträge, zu welchen der Oberamtsarzt oder der beigezogene Bautechniker sich veranlaßt finden, beizulegen. Anstände, welche sich ohne weitere Verhandlung erledigen lassen, sind von dem Schulvorstand sofort zu bereinigen, Defekte anderer Art aber von demselben in weitere Behandlung zu nehmen und geeignetenfalls mit den erforderlichen Anträgen zur Kenntnis der Oberstudienbehörde zu bringen. Unter allen Umständen aber ist der letzteren über das Ergebnis der Visitation spätestens mit dem Jahresbericht Vortrag zu erstatten. Durch § 28 der Ministerialverfügung vom 28. Dezember 1870 sind die Lehrer ganz besonders angewiesen, auf möglichste Schonung der Sehkraft der Schüler während des Unterrichts die sorgfältigste Rücksicht zu nehmen und alles zu beobachten, was zur Erreichung dieses Zweckes dienlich erscheint. Um genau zu konstatieren, welche Einwirkung der Aufenthalt in der Schule auf das Sehvermögen der Kinder übt, ist von seiten des Königlichen Kultministeriums angeordnet worden, daß regelmäßige Untersuchungen der Augen bei einzelnen Schülerklassen stattfinden in der Weise, daß sofort die in eine Vorschule eintretenden Knaben einer genauen Untersuchung ihrer Augen unterzogen werden, worauf bei demselben Jahreskursus regelmäßig von Jahr zu Jahr wider bezüglich der Beschaffenheit der Augen der einzelnen Schüler eine sorgfältige Visitation von ärztlichen Sachverständigen abgehalten wird, so daß es möglich ist, ein genaues Bild von den Wandlungen, welche bei ein- und demselben Schülercötus im Laufe des zehnjährigen Gymnasialbesuchs bezüglich der Beschaffenheit des Sehvermögens sich ergeben, zu entwerfen. Ohne den Veröffentlichungen der Sachverständigen in dieser Richtung vorgreifen zu wollen, dürfen wir die durch widerholte Untersuchungen konstatierte Thatsache mitteilen, daß ein großer Teil der Schüler bereits aus dem Elternhause Augen von abnormer Beschaffenheit mitbringt, und daß der Vorwurf, welcher der Schule gemacht wird, daß sie die Hauptschuld an der Verschlechterung des Sehvermögens der heranwachsenden Generation trage, in dieser Allgemeinheit nicht zutreffend ist. Jedenfalls aber dürfen wir mit Entschiedenheit behaupten, daß seit Jahrzehnten von der württembergischen Unterrichtsverwaltung der Gesundheitspflege in den Schulen die größte Aufmerksamkeit zugewendet wird. Wenn auch hie und da die Ausführung hinter der Verordnung zurückbleiben mag, so darf man doch erwarten, daß die Grundsätze, von welchen die maßgebenden Behörden ausgehen, sich Bahn brechen werden, da hinter denselben nicht nur der mächtige Einfluß der Regierung, sondern auch die Billigung der öffentlichen Meinung steht.

Von einem ganz entschieden praktischen Erfolg aber ist die Einführung des Turnens an den höheren Lehranstalten gewesen. Nachdem die Turnübungen während der Befreiungskriege und in den folgenden Jahren aufgekommen, bald aber als politisch anrüchig bei den Regierungen in Miskredit geraten waren, dessenungeachtet aber an vielen Lehranstalten, z. B. unausgesetzt an den württembergischen Seminarien, sich erhalten hatten, wurden dieselben erstmals im Jahre 1845 durch eine Ministerialverfügung vom 1. März für einen, übrigens nicht obligaten Bestandteil des öffentlichen Unterrichts der Gelehrten- und Realschulen erklärt, die Einrichtung von Turnplätzen auf Kosten der Gemeinden, die Ansetzung regelmäßiger Turnstunden angeordnet, jedoch unter Beschränkung auf Schüler bis zum 14. Lebensjahr. Es fehlte aber an einem bestimmten System und an Lokalen für Fortsetzung dieser Übungen im Winter. Die

Veranlassung zu dieser Verfügung hatte eine Bitte der Ständeversammlung gegeben. Ein zweiter entscheidender Schritt geschah im Jahre 1863 unter der Verwaltung des Kultministers Dr. von Golther, indem durch eine Verordnung vom 5. Februar 1863 das Turnen für einen obligaten, in den Kreis der übrigen Unterrichtsstunden einzureihenden Unterrichtsgegenstand für die Gelehrten- und Realschulen erklärt, ein bestimmtes, von Professor Dr. Otto Jäger auf Grundlage des Spieß'schen eigentümlich entwickeltes, in der Turnschule für die deutsche Jugend 1864 niedergelegtes, in der neuen Turnschule von 1876 überarbeitetes System adoptiert, für Beschaffung der Lokale und Turnmittel, insbesondere für Errichtung von Turnhallen den Gemeinden namhafte Staatsbeiträge in Aussicht gestellt, endlich für Heranbildung von Turnlehrern durch eine Turnlehrerbildungsanstalt und durch Abhaltung von Turnlehrerkursen gesorgt, das Turnwesen unter die Aufsicht eines eigenen Referenten gestellt, und nicht nur als Gegenstand besonderer Beachtung bei den regelmäßigen Visitationen und bei den Schulberichten der Lehrer und Schulvorstände bezeichnet, sondern auch eigenen Visitationen durch Fachmänner unterstellt, den Lehramtskandidaten aber aufgegeben wurde, in den Kreis ihrer vorbereitenden Studien auch Turnübungen aufzunehmen. An vielen Orten wurden eigene Turnlehrer aufgestellt, Turnhallen nach den amtlich festgestellten Normalplänen erbaut und nach Thunlichkeit auch für das Winterturnen Sorge getragen. Die sittliche Seite des Turnens ist schon in der Verfügung von 1845 hervorgehoben, auf die militärische Bedeutung desselben will besonders das neue System hinweisen, obwol es nach dieser Seite hin noch nicht die Anerkennung gefunden hat, die es verdient. An die Turnübungen im engeren Sinn reihen sich, wo Gelegenheit ist, die Übungen im Schwimmen, Schlittschuhlaufen und Gewehrfechten an. Außerdem sollen zur Abwechselung auch Turnspiele vorgenommen werden. Den Lehrern wird empfohlen, an freien Nachmittagen hie und da größere Gänge mit den Schülern zu unternehmen. In längeren Zwischenräumen sollen auch eigentliche Turnfahrten, um deren willen der Unterricht einen halben oder ganzen Schultag ausfallen kann, unter Leitung der Lehrer gemacht werden. Diesen Verfügungen ist soweit möglich die energische Ausführung auf dem Fuße gefolgt.

Neben den Gelehrtenschulen erfreuen sich die Realschulen ganz besonderer Pflege in Württemberg. Gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts vorbereitet teils durch vereinzelte Anweisungen, teils durch umfassende Verordnungen, denen aber keine praktische Folge gegeben wurde, ferner durch einige isolierte unvollkommene Versuche, treten sie im dritten und vierten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts in Württemberg ins Leben. Der Name, schon im 18. Jahrhundert aufgekommen, im Gegensatz gegen die mehr formale Bildung, welche die Lateinschulen gewährten, hatte sich an drei württembergischen Anstalten, in Stuttgart, Ebingen und Nürtingen, schon im vorigen Jahrhundert Geltung verschafft. Eine der obengenannten Verordnungen des Jahres 1793 hatte die Gemeinden allen Ernstes zu Errichtung solcher „Real- oder höheren Bürgerschulen" aufgefordert, jedoch ohne allen Erfolg. Ebenso hatte das Verlangen, daß in den Lateinschulen mehr Realien eingeführt werden, in diesen Schulen keine Wirkung gehabt, da man die Forderungen im Landexamen nicht in entsprechender Weise modifizierte. Dagegen bestanden in einigen Städten der neuwürttembergischen Lande (Ulm, Biberach, Ravensburg) bereits Realschulen, als dieselben unter württembergische Hoheit kamen. Ein mächtiger Drang nach Wissen und erhöhter Bildung hatte allmählich die mittleren und unteren Schichten des Volks ergriffen, und es hatte sich die Überzeugung Bahn gebrochen, daß Lehranstalten gegründet werden sollten, welche mehr bieten als die Volksschule, ohne in die Sphäre der Lateinschulen einzugreifen. Ein von einem namhaften Gelehrten (F. W. Klumpp, die Gelehrtenschulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus, Stuttgart 1829 und 1830) ausführlich begründeter Vorschlag, dem Bedürfnis dadurch entgegenzukommen, daß der humanistische Lehrstoff der Lateinschulen und Gymnasien beschränkt, dagegen der realistische vermehrt und er-

weitert würde, konnte sich weder bei dem Publikum noch bei der Regierung Eingang verschaffen. Dagegen hatte der Vorschlag die Errichtung einer auf diese Grundsätze gebauten Privaterziehungsanstalt zu Stetten im Remsthale zur Folge, welche vom Jahre 1831—1852 bestand, freilich unter verschiedenen Wandlungen und nicht ohne allmählich in die alte Methode und die längst betretenen Pfade einzulenken. — Der Anstoß zu einem entschiedenen Vorgehen seitens der Regierung kam im Jahre 1833 durch die Stände. Bei der Beratung des Hauptfinanzetats pro 1833/36 richteten dieselben an die Regierung die Bitte um eine fortschreitende Reorganisation des gesamten Unterrichtswesens mit besonderer Rücksicht auf den Realunterricht, und erklärten ihre Bereitwilligkeit, Ausgaben besonders zur Unterstützung von Lehrern, die sich für dieses Fach ausbilden wollten, anzuerkennen. Infolge dessen ergieng eine Normalverordnung des Ministeriums vom 16. November 1835, betreffend eine Reorganisation des Unterrichts mit besonderer Rücksicht auf das Realschulwesen. Die Regierung geht hierbei von der Ansicht aus, daß „die Realschule eine dem wachsenden Kulturzustande des Bürgers entsprechende allgemeine Bildung als die Grundlage aller höheren Berufsarten begründen und den eigentlich technischen Unterricht, der für besondere Berufsarten erforderlich ist, technischen Anstalten überlassen solle." Die Regierung will übrigens mit Ausführung der Reorganisation nirgends „zwingend einschreiten, vielmehr die Entwickelung derselben der allmählich sich bildenden Erkenntnis der örtlichen Behörden anheimgeben." Es werden zweierlei Realschulen in Aussicht genommen, niedere, welche teils neu gegründet, teils durch Verwandlung lateinischer Schulen in Realschulen hergestellt werden können, und zwar aus örtlichen Mitteln, wobei im Notfalle die Staatskasse unterstützend eintrete, die Lehrer aber in Beziehung auf Gehalt und Wohnung den Präzeptoren gleichgestellt werden sollen. Unterrichtsgegenstände aber sollen sein Religion und Gesang, deutsche und französische Sprache, Arithmetik und Geometrie, Zeichnen, Geschichte und Geographie, auch Naturgeschichte und Naturlehre. Außerdem aber sollen in einigen Städten auch höhere Realschulen neu errichtet werden, welche den Unterricht bis zum 16. Jahre der Schüler fortführen, für deren Kosten die Staatskasse ordentlicherweise mit dem hälftigen Betrag eintrete. Die Visitation dieser Realschulen, welche zunächst alle, auch die höheren, den Ortsschulbehörden untergeben sind, besorgen die Kreisschulinspektoren (diesen Namen hatten seit 1830 die früher „Pädagogarchen" genannten Visitatoren erhalten). Das Besetzungsrecht aller Stellen behält sich die Staatsregierung vor. In die Etatsperiode von 1836/39 wurde ein Posten von 38000 Gulden für die Realschulen aufgenommen und im Jahre 1836 eine Prüfungsordnung für die Real- und Fachlehrer bekannt gemacht, im Jahre 1838 ein Reallehrerseminar in Tübingen errichtet, das aber 1846 wider aufgehoben wurde, nachdem zuvor eine neue Vorschrift über den Bildungsgang und die Prüfung der Lehramtskandidaten ergangen war, in welcher vorzugsweise der mehrjährige Besuch einer polytechnischen Schule von den Kandidaten verlangt wurde.

Diese Prüfungsordnung vom 10. Januar 1846 (Reyscher XI. 2. S. 916) verlangte, wie schon die erste vom 30. Juli 1836 (Reyscher a. a. O. S. 666), von den Kandidaten auf zwei Stufen für niedere und obere Reallehrstellen ein ausgedehntes Maß von Kenntnissen in einer großen Anzahl von Fächern, setzte zwei Prüfungen, eine wissenschaftliche und eine mehr praktische, unterbrochen durch ein praktisches Übungsjahr fest, erklärte weitere Ausbildung durch Reisen, für welche Staatsunterstützung in Aussicht gestellt wurde, für wünschenswert, ohne jedoch für eine solide wissenschaftliche Grundlage die nötige Garantie zu bieten, während die Erwerbung der erforderlichen Kenntnisse für die Kandidaten mit einem großen Aufwand von Zeit und Kosten verbunden war (vierjähriger Aufenthalt auf einer polytechnischen Schule, für die Kandidaten der oberen Klassen noch weitere zweijährige Ausbildung auf Universitäten, Reisen 2c.). Es fehlte auch an einem beherrschenden

Mittelpunkte dieses Unterrichts in den Schulen, und man fuhr fort, sich darüber zu streiten, ob die französische oder deutsche Sprache oder die Mathematik diesen Mittelpunkt abgeben solle. Einige meinten sogar gerade in diesem Vielerlei das Spezifische der Realschulen zu finden, und kehrten das bekannte ne multa, sed multum um in ne multum, sed multa. Hatte man bisher sich begnügen müssen, für die neugegründeten Realschulen, deren im Jahre 1847 bereits 52, darunter acht mit Oberrealklassen bestanden, sich meist aus dem Volksschullehrerstande Lehrer zu verschaffen, so wollte man jetzt einen Lehrerstand bilden, der mit ausgebreiteten Kenntnissen in der französischen Sprache, der Mathematik und den Naturwissenschaften ausgerüstet wäre, wobei übrigens für den Unterricht im Französischen die Kenntnis der lateinischen Sprache und Litteratur nicht vorausgesetzt wurde. Eine besondere Verordnung vom 12. Juli 1844 (Reyscher a. a. O. S. 862 ꝛc.) bezeichnete die für die Realschule anzuschaffenden Lehrmittel, wozu Staatsbeiträge gegeben werden. Viele derselben ließen sich freilich bald als überflüssig erkennen. — Diese Prüfungsordnung wurde übrigens durch die Ministerialverfügung vom 20. Juli 1864, welche wesentliche Verbesserungen, auch einige Erleichterungen für die Kandidaten enthält, aufgehoben. Wir erkennen Verbesserungen in folgenden Punkten: 1) die doppelte Prüfung aller Kandidaten fällt weg. An die Stelle der zweiten Prüfung tritt die Lehrprobe, welche eine mindestens einjährige Thätigkeit im realistischen Unterricht einer öffentlichen Lehranstalt voraussetzt, übrigens auch an die theoretische Prüfung angereiht werden kann. 2) Die theoretische Prüfung wird ebenfalls auf zwei Stufen, für Reallehrer und für Hauptlehrer an Oberrealklassen (realistische Professoratskandidaten) erstanden; die erstere ist auch für die Kandidaten der oberen Stufe obligatorisch. Sie ist in einzelnen Fächern für die erste Stufe etwas erleichtert, im Zeichnen verschärft, und kann in zwei Akten erstanden werden, welche bis auf drei Jahre auseinander liegen dürfen. 3) Für die Prüfung der zweiten Stufe besteht eine Teilung zwischen der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung. Die Kandidaten können zwischen diesen wählen, aber auch je in den Fächern der anderen Richtung sich prüfen lassen. 4) Die Kandidaten der ersten Stufe müssen, um zur Prüfung zugelassen zu werden, die Aufnahmeprüfung für die polytechnische Schule oder eine Maturitätsprüfung für die Universität, die Kandidaten der zweiten Stufe die Maturitätsprüfung für die Universität und zwar die der sprachlich-historischen Richtung die humanistische Maturitätsprüfung erstanden, auch müssen sie ein Jahr, die der sprachlich-historischen Richtung zwei Jahre, vorzugsweise philosophische Vorlesungen auf der Universität gehört haben. 5) Allen Kandidaten wird Gelegenheit gegeben, sich auch im Lateinischen prüfen zu lassen. Es muß hierbei bemerkt werden, daß auch für Schüler des Polytechnikums eine (technische) Maturitätsprüfung für die Universität bestand, wobei der Lehrerkonvent der polytechnischen Schule sich zuerst über die Reife der Kandidaten auszusprechen hatte. Die Prüfung erfolgte sodann durch die Lehrer der polytechnischen Schule im Französischen, Englischen, Deutschen, in Geschichte, höherer Mathematik, Mechanik, Zeichen und den Naturwissenschaften. Diese Prüfung, welche zunächst die Absicht hatte, auch den Polytechnikern für den Militärdienst die Vorteile zuzuwenden, welche die Studierenden nach den früheren Militärgesetzen genossen, verlor nach Einführung der Prüfungen und Berechtigungen für den einjährig-freiwilligen Militärdienst und der Reifeprüfungen an den zehnklassigen Realanstalten (s. unten) ihren Wert und wurde bei der Neuorganisation des Polytechnikums aufgehoben.

Die Fächer, auf welche sich die Prüfung bei den Reallehramtskandidaten der unteren Stufe erstreckt, sind: Religion, Deutsch, französische Sprache, Geschichte, Geographie, Mathematik (Arithmetik und Algebra, ebene Geometrie, Stereometrie und ebene Trigonometrie), Naturgeschichte, Naturlehre, Chemie, Zeichnen; bei den Kandidaten der oberen Stufe a) von der sprachlich-historischen Richtung: deutsche Sprache und Litteratur, französische und englische Sprache (Übung im Sprechen), Geschichte,

Geographie; fakultativ: Latein und Italienisch, b) von der mathematisch naturwissenschaftlichen Richtung: Mathematik (synthetische Geometrie, sphärische Trigonometrie mit mathematischer Geographie, Analysis, analytische Geometrie, darstellende Geometrie, (fakultativ) praktische Geometrie), Naturlehre (Experimental- und mathematische Physik), Mechanik, Chemie (technische und analytische), Naturgeschichte (genaue Kenntnis eines der Naturreiche).

Ihre Ausbildung erhalten die Reallehramtskandidaten an der technischen Hochschule und an der Universität, an welch' letzterer die Einrichtung eines Seminars für moderne Philologie (1866) und eines mathematisch-physikalischen Seminars (Statuten vom 23. November 1869) ausdrücklich für dieselben berechnet ist. Den Zöglingen des evangelisch-theologischen Seminars in Tübingen wird ferner nach einer Ministerialverfügung von 1866, sofern sie sich dem realistischen Lehrstande widmen, die völlige Enthebung vom Studium der Theologie erteilt, wie auch den Zöglingen des katholischen Wilhelmsstifts in Tübingen unter der gleichen Voraussetzung durch eine Verfügung des bischöflichen Ordinariats vom Jahre 1868 wenigstens Vergünstigungen in Beziehung auf Anstellung und die theologische Dienstprüfung verheißen sind (s. o.). Außerdem aber ist zum Behuf der Heranbildung von realistischen Lehramtskandidaten, für außerordentliche Unterrichtskurse im Französischen, Zeichenkurse, Reiseunterstützungen ꝛc. in den Etat des Realschulwesens die Summe von 9030 Mark eingestellt. An Stelle des früheren Mangels an Kandidaten des realistischen Lehramts, zufolge dessen manchmal auch nicht vollständig geprüfte Kandidaten zur Verwendung kommen mußten, ist in den letzten Jahren ein sich bedenklich steigernder Überfluß getreten, so daß eine große Anzahl geprüfter Kandidaten an öffentlichen Schulen nicht zur Verwendung kommen kann (s. unten statistische Nachrichten).

Daß die Errichtung der Realschulen, besonders in den größeren Städten, einem wirklichen Bedürfnis entgegen kam, beweist die ungemein rasche Zunahme der Frequenz, deren sich die meisten neu errichteten größeren Realanstalten (Realschulen mit Oberklassen) in kürzester Zeit erfreuten. Wenn am 1. März 1833 die Zahl der an Realschulen definitiv angestellten Lehrer 15 betrug, im Jahre 1843 aber die Zahl der Reallehrer bereits auf 90, der Schulen auf 52, der Schüler auf 2371 gestiegen war, so war dagegen im Laufe der drei letzten Jahrzehnte die Zunahme eine so bedeutende, daß nach den neuesten Erhebungen am 1. Januar 1887 die Zahl der an Realschulen angestellten Lehrer 251, die der Realschulen 75 (darunter 13 mit Oberklassen) und die der Realschüler 7809 (darunter 489 Oberrealschüler) betrug.

Die Lehrfächer an diesen Anstalten sind in erster Linie: deutsche und französische Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften, Zeichnen; eine hinsichtlich der Stundenzahl untergeordnete Stelle haben Religion, Geschichte, Geographie, Singen, Kalligraphie, Turnen, wozu noch an den größeren Anstalten das Englische kommt. Die an erster Stelle genannten Fächer beherrschen den Lehrplan so, daß sie in den oberen Klassen zwei Drittel, in den unteren mindestens die Hälfte der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Unter sich selbst aber werden jene Hauptfächer durchschnittlich so verteilt, daß an den unteren Klassen die sprachlichen Fächer über die mathematischen und naturwissenschaftlichen das Übergewicht haben, in den mittleren, an welchen das Zeichnen beginnt, allmählich die mathematischen und naturwissenschaftlichen den Vortritt erhalten, bis sie an den obersten Klassen den ersten Rang einnehmen. So ist in der Richtung von der untersten nach der obersten Klasse die französische Sprache mit 8 (9) — 4, die deutsche mit 6—2, die Mathematik mit 6—11, das Zeichnen mit 4—6 Stunden bedacht, Physik und Chemie aber mit drei Stunden den obersten, Naturgeschichte mit zwei Stunden den mittleren Klassen vorbehalten. Die Gesamtzahl der obligaten Wochenstunden bewegt sich zwischen 26 und 33, wozu noch von den mittleren Klassen an drei wöchentliche Turnstunden hinzukommen.

Anläßlich der Feststellung der Berechtigungen der Realanstalten wurde für die

zehnklassigen Schulen ein Normallehrplan aufgestellt. Hierbei wurde von der Voraussetzung ausgegangen, daß die betreffenden Anstalten zehn gesonderte Jahresklassen besitzen, von denen normalmäßig die niederen Klassen I—VI den sechsjährigen Kurs für 8—14jährige, und die Oberklassen VII—X den vierjährigen für 14—18jährige Schüler einschließen. Von den vier Oberklassen (VII—X) sollen höchstens die zwei mittleren oder die zwei oberen in einem Teil der sprachlich-historischen oder zeichnenden Fächer kombinierten Unterricht genießen, in der Regel aber soll jede Altersklasse ihren Unterricht abgesondert erhalten. Für die vier Oberklassen (Oberrealschule) sollen mindestens fünf Hauptlehrstellen bestehen, wozu noch die Fachlehrstellen für Religion, Zeichnen und Turnen kommen.

Der Normallehrplan für die zehnklassigen Realanstalten, nach welchem sich auch die nur bis zu der Klasse VIII, bezw. VI ausgebauten Schulen im wesentlichen einzurichten haben, ist folgender:

A. Untere Klassen.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	3	3	3	3	2	2
Deutsch	6	5	4	4	3	3
Französisch	8	8	9	7	6	6
Englisch	—	—	—	—	—	3
Rechnen	6	6	6	5	4	4
Planimetrie	—	—	—	—	4	4
Geschichte	—	—	2	2	$1^1/_2$	$1^1/_2$
Geographie	—	2	2	2	$1^1/_2$	$1^1/_2$
Naturgeschichte	—	—	—	2	2	2
Geometrisches Zeichnen	—	—	—	—	2	2
Freihandzeichnen	—	—	—	4	3	3
Schreiben	3	3	2	1	1	1
Singen	—	—	1	1	2	—
Turnen	—	—	3	3	3	3
Summa	26	27	32	34	35	36 Stunden.

Dabei ist zu bemerken, daß im ersten Viertel- oder Halbjahr des Schulbesuchs an Klasse I die für das Französische bestimmten Stunden in der Regel auf Deutsch, Rechnen und Schreiben verwendet werden.

B. Obere Klassen.

	VII.	VIII.	IX.	X.
Religion	2	2	1	1
Deutsch	2	2	2	2
Französisch	5	5	4	4
Englisch	3	3	3	3
Phil. Propädeutik	—	—	—	1
Geschichte	2	$1^1/_2$	2	2
Geographie	$1^1/_2$	$1^1/_2$	—	—
Rechnen	1	—	—	—
Arithmetik und Algebra	4	4	—	—
Niedere Analysis	—	—	3	—
Höhere Analysis	—	—	—	3
Geometrie (incl. Stereometrie)	4	5	—	—
Trigonometrie	—	1	3	1
Zum Übertrag	$24^1/_2$	25	18	17

	VII.	VIII.	IX.	X.
Übertrag	$24^1/_2$	5	18	17
Analytische Geometrie	—	—	3	3
Beschreibende Geometrie	—	2	4	4
Physik und Chemie	$2^1/_2$	2	3	3
Botanik und Zoologie	—	—	2	—
Mineralogie	—	—	—	2
Linearzeichnen	2	—	—	—
Bauzeichnen	—	—	—	3—2
Freihandzeichnen	4	4	4	2—3
Summa	33	33	34	34 Stunden.

Von den niederen Realschulen unterscheidet sich die seit 1863 in Stuttgart bestehende „Bürgerschule", welche ebenfalls der Ministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen unterstellt ist, in Beziehung auf Lehrziel und Lehrplan nur dadurch, daß das Französische an derselben fakultativ ist, besonders bezahlt und nur etwa von der Hälfte der Schüler gelernt wird. Begonnen wird diese Sprache mit elfjährigen Schülern. Die Anstalt zählte im Schuljahr 1873 in neun Klassen bei 12 Lehrern 428 Schüler, im Schuljahr 1887 in 18 Klassen bei 18 Lehrern 830 Schüler. Die Wochenlektionen steigen von 22 bis zu 33 Stunden. Die Schüler gehören größtenteils dem mittleren und niederen Gewerbestand, sowie der Klasse der niederen Post-, Eisenbahn- und Polizeibediensteten an. Die Anstalt wird von der Stadtgemeinde Stuttgart unterhalten, das Schulgeld beträgt jährlich 24—28 Mark. Die Lehrer sind an den beiden obersten Klassen geprüfte Reallehrer, sonst Volksschullehrer, und werden im Einvernehmen mit dem Gemeinderat in Stuttgart von der Regierung angestellt.

Wir fügen noch die Bestimmungen bei, welche hinsichtlich der Ausstellung von Zeugnissen für den einjährig-freiwilligen Militärdienst für die Realanstalten maßgebend sind. Sämtliche 13 Realanstalten (mit Oberklassen versehene Realschulen) haben die Berechtigung zur Ausstellung der genannten Zeugnisse und zwar a) die drei zehnklassigen Realanstalten in Reutlingen, Stuttgart und Ulm nach § 90, 2a der Wehrordnung von 1875 so, daß der einjährige erfolgreiche Besuch der zweiten Klasse zur Darlegung dieser Befähigung genügt, b) die übrigen zehn Realanstalten nach § 90, 2b der Wehrordnung so, daß bei ihnen der einjährige erfolgreiche Besuch der ersten Klasse erforderlich ist. Die im Sinne der Wehrordnung erste Klasse besteht an den Anstalten mit 10 Jahresklassen in Reutlingen, Stuttgart, und Ulm aus Klasse X (Oberprima) und IX (Unterprima), an den Anstalten mit acht Jahresklassen in Cannstatt, Eßlingen, Göppingen, Hall, Heilbronn, Ludwigsburg und Tübingen aus Klasse VIII (Oberprima) und VII (Unterprima), an den Anstalten mit sieben Jahresklassen in Biberach, Ravensburg und Rottweil aus Klasse VII (Oberprima) und VI (Unterprima). Die unterste für die Berechtigung entscheidende Klasse ist also bei den drei letztgenannten Anstalten die Klasse VI, bei allen übrigen die Klasse VII. Bezüglich der Reifeprüfungen an den als Bürgerschulen berechtigten Realanstalten sind die Bestimmungen der Verordnung vom 30. März 1872 maßgebend, in welcher das Verfahren bei der Prüfung, bei der Beurteilung und Präzisierung der schriftlichen Arbeiten ꝛc. genau vorgeschrieben ist. Die Abgangsprüfungen an den als Realschulen zweiter Ordnung berechtigten Realanstalten sind ebenfalls durch eine Verfügung der Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen vom 5. Juni 1873 aufs genaueste geordnet worden.

Von besonderer Bedeutung aber für die Entwickelung des Realschulwesens in Württemberg war die Verfügung des Königl. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 14. Februar 1876, betreffend die Einführung von Reifeprüfungen an den zehnklassigen Realanstalten. Nachdem nämlich in der Organisation des Polytech-

nikums zu Stuttgart eine Änderung in der Art getroffen worden war, daß die beiden sogenannten mathematischen Klassen aufgegeben wurden, mit deren Abschluß bis dahin die oben erwähnte technische Maturitätsprüfung verbunden gewesen war, ergab sich das Bedürfnis, an den zehnklassigen Realanstalten die Gelegenheit zum Nachweis zunächst der für die Aufnahme in das Polytechnikum (technische Hochschule) erforderlichen Kenntnisse, sowie überhaupt der dem Lehrplan dieser Anstalten entsprechenden Reife zu bieten. Zu diesem Behufe wird nun alljährlich an den zehnklassigen Realanstalten eine Reife- (Abiturienten-)Prüfung abgehalten, durch welche ermittelt werden soll, ob der Geprüfte in Kenntnissen und Fertigkeiten die dem Lehrplan der Anstalt entsprechende Ausbildung erlangt hat. Die Prüfungskommission besteht aus dem den Vorsitz führenden königl. Kommissär, dem Rektor der Realanstalt und den Lehrern, welche an den zwei obersten Klassen Unterricht in den Prüfungsfächern erteilen. Die Prüfung ist teils schriftlich, teils mündlich. Gegenstände der schriftlichen Prüfung sind: deutscher Aufsatz, französische und englische Sprache, Geschichte, Mathematik (Trigonometrie mit mathematischer Geographie, niedere und höhere Analysis, analytische und beschreibende Geometrie), Physik, Chemie, Mineralogie, Linear- und Freihandzeichnen. Gegenstände der mündlichen Prüfung sind: deutsche Litteraturgeschichte, französische und englische Sprache, außerdem von den schriftlichen Prüfungsfächern diejenigen, in welchen die Prüfungskommission eine Ergänzung der schriftlichen Leistungen des Abiturienten für nötig erachtet. Das Reifezeugnis gewährt den Geprüften das Recht, auf der Universität bei der naturwissenschaftlichen Fakultät immatrikuliert zu werden, sowie bei der polytechnischen Schule in Stuttgart in die Fachschulen für Mathematik und Naturwissenschaften, für chemische Technik und für allgemein bildende Fächer, und wofern der Durchschnitt der Zeugnisnoten in den sechs Fächern: Trigonometrie, niedere und höhere Analysis, analytische und beschreibende Geometrie und Linearzeichnen — nicht geringer als „genügend" lautet, in die Fachschulen für Architektur, für Ingenieurwesen und für Maschinenbau als ordentliche Studierende einzutreten (Reg.-Bl. 1876, S. 640). Letztere beschränkende Bestimmung scheint im Laufe der letzten Jahre allmählich außer Übung gekommen zu sein. Ferner wurden die zehnklassigen Realanstalten Stuttgart, Ulm und Reutlingen nach einer Bekanntmachung des Königl. preußischen Kriegsministeriums vom 16. April 1870, sowie nach einer solchen des Königl. württembergischen Kriegsministeriums vom 24. desselben Monats als berechtigt anerkannt, vollgültige Abiturientenzeugnisse im Sinne des § 3 der Verordnung über die Ergänzung der Offiziere des stehenden Heeres vom 31. Oktober 1861 für diejenigen ihrer Schüler auszustellen, welche im Latein durch eine Nachprüfung die für die Ausstellung von Reifezeugnissen einer Realschule 1. Ordnung erforderten Kenntnisse nachweisen. Desgleichen sind dieselben Lehranstalten als berechtigt anerkannt worden, Reifezeugnisse für Prima, auf Grund deren die Zulassung zur Portepeefähnrichsprüfung erfolgen darf, für diejenigen ihrer Schüler auszustellen, welche durch eine Nachprüfung im Latein die Reife für die Prima einer Realschule I. Ordnung erlangt haben. (Die Bestimmungen bezüglich dieser Nachprüfung im Lateinischen sind enthalten in der Ministerialverfügung vom 5. Juni 1879, Reg.-Bl. Nr. 15, S. 124.)

Eine eigentümlich württembergische Schöpfung ist das zu Stuttgart im Herbst 1867 zunächst als Abzweigung des Gymnasiums ins Leben gerufene, unter dem 20. April 1872 aber zu einer selbständigen Anstalt erhobene Realgymnasium. Es darf dasselbe nicht den Realschulen I. Ordnung an die Seite gestellt werden, welche in neuerer Zeit auch den Namen Realgymnasien führen. Wenn letztere ihrem Gesamtlehrplan nach wesentlich realistische Anstalten sind, welche sich den Namen von Gymnasien auf Grund der wenigen Wochenstunden Latein, welche zu ihrem Lehrplan nach obenhin hinzutreten, geborgt haben, so ist dagegen an dem Stuttgarter Realgymnasium (und an dem vor etwa einem Jahrzehnt gegründeten Realgymnasium in

Ulm) „die lateinische Sprache die Grundlage für die gesamte Ausbildung“ (Programm des Realgymnasiums vom Herbst 1872 S. 9). Sie beherrscht daher das Untergymnasium (Klassen I—III) mit 12 Wochenstunden vollständig, ist aber auch noch an der mittleren Abteilung (Klassen IV—VI) mit 11—10, und an der oberen Abteilung an den Klassen VII und VIII (Unter- und Obersekunda) mit 7, an den Klassen IX und X (Unter- und Oberprima) mit 5 Wochenstunden bedacht. Die Methode des Unterrichts ist dieselbe, wie an den humanistischen Gymnasien, nur mit dem Unterschied, daß in der Prima die Kompositionsübungen aufhören und an deren Stelle schriftliche deutsche Übersetzungen aus dem Lateinischen (Perioden) treten. An Klasse IV tritt das Französische mit 6 Wochenstunden in den Lehrplan ein, die sich an Klasse V auf 5 und an den Klassen VI und VII auf 4 vermindern, und an den Klassen VIII — X vollends auf 3 zurückgehen. In Klasse VII tritt das Englische neben das Französische mit 3 Wochenstunden, welche erst an Klasse X auf 2 herabgehen. Die Geometrie tritt in der Klasse VI mit 2—3, Zoologie und Botanik in den Klassen V und VI je mit 2 Wochenstunden auf, Zeichnen geht von Klasse IV an als obligatorisches Fach bis zu Klasse X in 3, beziehungsweise mit dem Linearzeichnen in 4 und 5 Wochenstunden. Daneben aber bilden einen Hauptbestandteil des Lehrplans an den oberen Klassen neben Algebra und Geometrie mit Stereometrie, welche mit zusammen 8 Wochenstunden den Klassen VII und VIII zugewiesen sind, Trigonometrie, Physik, niedere und höhere Analysis, analytische und darstellende Geometrie mit ca. 16 Wochenstunden, wozu noch in Klasse VIII Chemie und in Klasse X Mineralogie in je 2 Wochenstunden kommen. Bemerkenswert ist, daß der Religion an den Klassen I und II je 3, an den Klassen III—V je 2 Wochenstunden zukommen, von da an aber bis zu Klasse X nur je eine Wochenstunde zugewiesen ist, ferner daß die deutsche Sprache, welche an den Klassen I—III ziemlich ausgiebig mit Wochenstunden bedacht ist, von Klasse IV an bis zu Klasse VI sich mit einer Wochenstunde begnügen muß, während ihr an den oberen Klassen wider 2 Wochenstunden zugewiesen sind. Die Geographie wird bis zu Klasse VI vollständig absolviert, dagegen wird „Physik der Erde“ an Klasse VII und Geologie an Klasse IX gelehrt. Diese reiche Ausstattung des Lehrplans entspricht dem in dem Programm von 1872 ausgesprochenen Satze, daß die Naturwissenschaften als propädeutische dem Realgymnasium zuzuweisen und Mathematik (in dem oben bezeichneten Umfang), Physik, Chemie, Mineralogie mit Geognosie und Geologie als „eigentliche Gymnasialfächer“ zu bezeichnen und aufzufassen seien, „weil sie die gesamte Weltanschauung des Volks beeinflussen durch die Gesetze, die sie aufdecken und aussprechen, die Denkkraft und Phantasie des Schülers in Anspruch und Leitung nehmen und die gebildeten Stände mit demjenigen Maß von Naturkenntnissen ausstatten, das vorhanden sein muß, wenn man nicht wirkliche Barbaren unter denselben finden soll.“ Wir sind durchaus nicht gemeint, uns mit dem Verfasser über das für jeden Gebildeten erforderliche Maß von Naturkenntnissen in eine Erörterung einzulassen, noch weniger aber den Wert der Naturwissenschaften als eines ausgiebigen Bildungsmittels zu verkennen, dagegen aber werden wir ebenso entschieden an dem Satze festhalten, daß das gesamte geistige und sittliche Leben der Völker in unzerreißbarem geschichtlichem Zusammenhang mit dem Altertum steht und seiner stetigen Erneuerung aus dieser Quelle bedarf, und werden deshalb für die Gymnasien nach wie vor das Recht in Anspruch nehmen, von dieser Seite aus für die Beeinflussung der Weltanschauung des Volkes zu sorgen. Nach unserer Auffassung handelt es sich nicht um einen diametralen Gegensatz zwischen Gymnasium und Realgymnasium, sondern um die Frage, soll das Gymnasium, um in dem oben angedeuteten Maße den modernen Anforderungen der Naturwissenschaften gerecht zu werden, auf die griechische Sprache und Litteratur verzichten, eine Frage, die mit uns eine namhafte Zahl von Schulmännern, welche den Wert der Naturwissenschaften gewiß nicht unterschätzen, mit „Nein“ beantworten wird. Dagegen wird das Gym-

nasium jederzeit der Mathematik und den Naturwissenschaften in seinem Lehrplan die ihnen gebürende Stellung einräumen, ohne darum dem Vorwurf sich aussetzen zu müssen, welcher widerholt gegen das Realgymnasium erhoben worden ist, daß das Vielerlei der Lehrgegenstände, besonders an den oberen Klassen, auf die Schüler erdrückend wirke und die Bewältigung des Lernstoffs die Kraft und Zeit der Schüler so gewaltig in Anspruch nehme, daß die Gefahr einer Überbürdung nicht ausgeschlossen sei. Übrigens erfreut sich das Realgymnasium nicht nur der Gunst des Publikums, die sich in der bedeutenden Frequenz der Anstalt zu erkennen giebt (die Schülerzahl ist seit 1872 von 664 auf 882 gestiegen), sondern auch der Förderung von seiten der Gemeindebehörden, welche einen Teil der Kosten der Unterhaltung auf sich genommen haben, und der Staatsregierung, welche die Lehrstellen mit einer Reihe tüchtiger Lehrkräfte besetzt hat.

Die alljährlichen Abiturientenprüfungen an den beiden Realgymnasien erstrecken sich auf sämtliche Lehrfächer. Doppelt gerechnet werden die Noten im Deutschen, in der Übersetzung aus dem Lateinischen, in der Übersetzung in das Französische, in der Geschichte, der analytischen und der darstellenden Geometrie, der Physik und dem Zeichnen, einen dreifachen Wert hat die Note in der Analysis. Dabei sind die Aufgaben in der Mathematik so zu stellen, daß das ganze Gebiet der Mathematik, mit Einschluß der Elementarmathematik, der Trigonometrie und Stereometrie zur Berücksichtigung kommt. Für die Beurteilung haben die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer das Übergewicht, wie denn auch für die letzteren zwei Dritteile, für die sprachlich-historischen Fächer nur ein Dritteil der Prüfungszeit in Anspruch genommen wird. Für die Übersetzung aus dem Lateinischen ist ein lateinisch-deutsches Wörterbuch gestattet. — Was die Berechtigungen der Realgymnasien betrifft, für deren Erweiterung seit einer Reihe von Jahren eine lebhafte Agitation stattfindet, so stehen dieselben allerdings hinter denen der Gymnasien zurück, doch dürfte mit der Zeit auch in dieser Hinsicht wenigstens insoweit den Ansprüchen der Vorkämpfer der Realgymnasien Rechnung getragen werden, daß den Abiturientenzeugnissen derselben auch die Berechtigung zum Studium der Medizin zuerkannt wird, eine Berechtigung, auf welche die württembergischen Realgymnasien vermöge ihrer ganzen Organisation entschieden bessere Ansprüche erheben können, als die norddeutschen Realgymnasien (Realschulen 1. Ordnung), denen nach unserer Anschauung die Qualität von humanistischen Anstalten nicht zukommt. Nach dem dermaligen Stande der Dinge berechtigt das Reifezeugnis der Realgymnasien zur Inskription bei der philosophischen Fakultät der Universität für das Studium der Geschichte, der neueren Sprachen und ihrer Litteraturen, ferner bei der staatswissenschaftlichen und der naturwissenschaftlichen Fakultät, sowie zum Eintritt in eine der Fachschulen des königl. Polytechnikums. Abiturienten der Realgymnasien, welche später zu einem Fakultätsstudium übergehen wollen, für welche das Reifezeugnis eines (humanistischen) Gymnasiums erforderlich ist, haben sich an einem Gymnasium einer Nachprüfung in der griechischen Sprache und im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische zu unterziehen (Ministerialverfügung vom 19. Juni 1873, S. 280).

Bei den gesteigerten Anforderungen, welche an die Lehrer der höheren Schulen durch den oben geschilderten umfangreichen Apparat von Staatsprüfungen gestellt werden und eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung derselben voraussetzen, war es ein Gebot der Gerechtigkeit, daß auch für eine Verbesserung der äußeren Stellung dieser bisher meist hinter den übrigen Staatsdienern zurückgestellten öffentlichen Diener gesorgt wurde. Unter dieser Stellung verstehen wir die rechtlichen und ökonomischen Verhältnisse dieser Lehrer, wobei noch insbesondere ihre Sicherstellung für den Fall der eintretenden Dienstunfähigkeit, für den Fall ihres Ablebens die Sorge für ihre Hinterbliebenen in Betracht kommt. Die oben erwähnten Verordnungen vom Jahre 1793 haben auch in dieser Beziehung einen ernstlichen Anlauf genommen. Es sollte

nach denselben Bedacht genommen werden auf Erhöhung der Besoldungen, auf Bestellung eines Vikars (Hilfslehrers) für alte gebrechliche Lehrer, auf bessere Rangverhältnisse. Als besondere Berücksichtigung wird eine Beförderung in den geistlichen Stand verheißen. Sofern aber dabei Kosten aufzubringen waren, sollte alles vom geistlichen Gut oder von den Gemeinden bestritten werden. Es blieb indessen auch hier beim guten Willen. Eine entsprechende rechtliche Stellung dieser Lehrerkategorie ist erst 50 Jahre später durch ein Gesetz vom Jahre 1842 geschaffen worden, nachdem man schon 6 Jahre früher durch ein Schulgesetz (1836) für die Volksschullehrer und bereits im Jahre 1828 durch ein Gesetz für die Professoren der Landesuniversität umfassende Fürsorge getroffen hatte. Die Rechte der Staatsdiener waren schon durch das Edikt vom Jahre 1817, ferner durch die Verfassungsurkunde vom Jahre 1819, endlich durch die Dienstpragmatik vom Jahre 1821 normiert worden. Im Jahre 1806 hatte man eine Oberstudiendirektion errichtet und sogar mit der Warnehmung der Universitätsangelegenheiten beauftragt, dagegen blieb seltsamerweise das lateinische Schulwesen der Kirchenbehörde, dem Konsistorium, untergeordnet, weil man immer noch gewohnt war, Kirchen- und Schuldiener zusammenzuwerfen. Der Lehrstand wurde als ein Anhängsel des geistlichen Standes betrachtet und seine Mitglieder durften sich glücklich schätzen, wenn sie an den Rechten der Geistlichen, z. B. an der Geistlichen-Witwenkasse, partizipieren durften. Dies blieb so, auch als im Jahre 1817 die Oberstudiendirektion in einen Studienrat verwandelt und diesem sofort auch die Latein- und Realschulen, die Gymnasien und Seminarien unterstellt wurden. Da nun aber, besonders nach Gründung der Realschulen, eine große Anzahl von Lehrern erstand, für welche sich schwer ein näherer Zusammenhang mit der Kirche nachweisen ließ, während man doch auch für sie ebenso gut, wie für die Volksschullehrer, sorgen mußte, so sah man sich endlich zu einem Akte der Gesetzgebung (6. Juli 1842) veranlaßt, nachdem schon im Jahre zuvor bei Gelegenheit des 25jährigen Jubiläums des Königs Wilhelm sämtlichen Lehrern der Mittelschulen, wie auch der Hochschule eine bestimmte Dienstkleidung vorgeschrieben worden war, wodurch sie als ein eigener, durch besondere Abzeichen kenntlich gemachter Stand neben die anderen Kategorieen des öffentlichen Dienstes gestellt wurden.

Eine solche Dienstkleidung war den Lehrern an höheren Schulen schon im Jahre 1811 vorgeschrieben worden, aber ohne jede praktische Folge. Auch im Jahre 1842 konnte man sich nicht entschließen, die Lehrer an den höheren Schulen auf gleichem Fuße wie die übrigen Staatsdiener zu behandeln. Vergeblich versuchte eine im Auftrag einer Lehrerversammlung von Professor Dr. Hirzel verfaßte Schrift: „Die Ansprüche des höheren Lehrerstandes in Württemberg an die vollen Berechtigungen des Staatsdienstes" der Regierung und den Ständen dies nahezulegen. Die Lehrer wurden in diesem Gesetze in zwei Klassen geteilt. Die erstere, die Lehrer an oberen Klassen umfassend, wurde zwar in ihren Berechtigungen den übrigen Staatsdienern nahe gestellt, doch im Punkte der Stellvertretung während eines Urlaubs oder einer Krankheit und in Beziehung des Rechtsanspruchs auf Pensionierung denselben nachgesetzt. Weit ungünstiger wurde die zweite Klasse, die Lehrer an mittleren und unteren Klassen behandelt. Für den Ruhegehalt, den sie zu erwarten haben, war ein Maximum von 700 fl. festgesetzt, während der Staatsdiener unter gleichen Verhältnissen seinen vollen Stellengehalt als Ruhegehalt erhalten konnte, die Pensionen der Witwen aber wurden auf 80—100 fl. bestimmt, während die Witwenpensionen der Staatsdiener unter gleichen Verhältnissen bis auf 200 und 800 fl. steigen konnten. Dabei aber waren den Lehrern die gleichen Leistungen für die Pensionskassen wie den übrigen Staatsdienern auferlegt. Immerhin enthielten diese Bestimmungen, so wenig sie alle gerechten Forderungen des Lehrerstandes befriedigen konnten, einen Fortschritt gegenüber den früheren Verhältnissen, in welchen die Lehrer der Willkür oder dem guten Willen der Gemeindebehörden preisgegeben waren. Infolge der Bewegungen des Jahres 1848

wurden die Lehrer an den höheren Schulen endlich den übrigen Staatsdienern hinsichtlich der Stellvertretung und der Pensionsrechte durch das Gesetz vom 7. September 1849 gleichgestellt. Aber auch so blieb die ungleiche Behandlung der Hinterbliebenen von Lehrern der unteren Stufe immer noch bestehen, und die Lage der Witwen und Waisen wurde erst durch ein Gesetz vom 4. April 1861 durch Aufbesserung der Witwengehalte auf 120 und 150 fl., und endlich durch die Ministerialverfügung vom 16. Juli 1868 (Staatsanzeiger Nr. 175) durch Erhöhung der letzteren um ein volles Dritteil namhaft verbessert. Völlige Gleichstellung bezüglich der Pensionsrechte und der Fürsorge für die Hinterbliebenen mit den übrigen Staatsdienern wurde den Lehrern an den höheren Schulen erst durch das Beamtengesetz vom 28. Juni 1876 zu teil, aus welchem wir folgende Artikel herausheben:

Art. 47. Der Ruhegehalt beträgt bei angetretenem 10. Dienstjahre, sowie im Falle eingetretener Dienstunfähigkeit infolge einer Krankheit, Verwundung oder Beschädigung bei Ausübung des Dienstes auch ohne vorangegangene neunjährige Dienstzeit vierzig Proz. des Stellengehaltes. Mit jedem weiteren Dienstjahre bis zum vierzigsten einschließlich steigt derselbe 1) um ein und 3/4 Proz. aus dem Betrage des Gehalts bis einschließlich 2400 M. 2) um ein und ein halb Prozent aus dem Betrage des Gehaltes, welcher 2400 Mark übersteigt. Der höchste Betrag eines Ruhegehaltes wird auf die Summe von 6000 M. festgesetzt.

Art. 54. Hinterläßt ein mit Pensionsberechtigung angestellter Beamter oder ein Pensionär eine Witwe oder eheliche Kinder, welche mit dem Verstorbenen in häuslicher Gemeinschaft gelebt oder das achtzehnte Lebensjahr noch nicht zurückgelegt haben, so gebürt solchen Hinterbliebenen als Sterbenachgehalt für die auf den Sterbemonat folgenden 45 Tage der Bezug des Gehalts oder des Ruhegehalts des Verstorbenen.

Art. 55. Wenn ein aktiver Beamter, welcher zur Zeit seines Todes einen Anspruch auf Pension hatte, oder ein Pensionär eine Witwe oder eheliche Kinder unter achtzehn Jahren hinterläßt, so erhalten dieselben aus der Witwenkasse für Civilstaatsdiener vom Ablaufe des Sterbenachgehaltes an jährliche Pensionen, welche betragen: 1) für die Witwe ein Dritteil des Ruhegehaltes des Verstorbenen, mag letzterer selbst in Pension gestanden sein oder nicht, 2) für jedes eheliche Kind unter 18 Jahren a) wenn dessen Mutter noch lebt, ein Fünfteil der Pension derselben, b) im andern Falle ein Vierteil der Pension der Witwe.

Vorstehende Bestimmungen beziehen sich nur auf die Lehrer an oberen Klassen, welche auf die Witwenkasse für die Civilstaatsdiener angewiesen sind; auf die Lehrer an mittleren und unteren Klassen bezieht sich

Art. 56 des genannten Gesetzes, welcher bestimmt, daß wenn ein auf Lebenszeit angestellt gewesener Vorstand oder Lehrer dieser Kategorie eine Witwe oder eheliche Kinder unter achtzehn Jahren hinterläßt, diese aus der für diese Beamten bestehenden besonderen Witwenkasse vom Ablaufe des Sterbenachgehalts an jährliche Pensionen erhalten, wobei es keinen Unterschied macht, ob der Beamte vor oder nach dem Antritt des zehnten Dienstjahres gestorben ist, ob er im aktiven Dienst oder im Pensionsstand sich befand. Die Pension der Witwen wird innerhalb der verfügbaren Mittel der Witwenkasse von den Oberaufsichtsbehörden geregelt. Bezüglich der hinterlassenen Kinder gelten die Bestimmungen des Art. 55.

Wenn so die Regierung bezüglich der Fürsorge für die dienstunfähig werdenden Lehrer und im Todesfalle für die Hinterbliebenen derselben billigen Ansprüchen gerecht geworden ist, so hat sie auch seit etwa 30 Jahren Sorge getragen, die Einkommensverhältnisse der aktiven Lehrer zu verbessern.

Schon vor 1848 hatte man die Gehalte der Lehrer an Latein- und Realschulen auf den Betrag von mindestens 600 fl. nebst freier Wohnung oder einer — freilich häufig nicht zureichenden — Hausmieteentschädigung gebracht. Die Gehalte der Lehrer an größeren Anstalten betrugen zwischen 700 und 1400 fl., womit dann in der Regel eine Amtswohnung verbunden war; die der Vorstände dieser Anstalten, welche meist

auch Amtswohnung oder Entschädigung dafür genossen, 1200 bis 1800 fl. Die Lehrer an den untersten Klassen der Latein- und Realschulen, die Elementarlehrer und Kollaboratoren bezogen Gehalte von 250—500 fl bald mit, bald ohne Amtswohnung. Dabei darf nicht übersehen werden, daß das Einkommen der meisten Stellen durch die veränderten Zeitverhältnisse bedeutend geschmälert worden war, nicht nur infolge der für alle Lebensbedürfnisse eingetretenen Preissteigerung, sondern auch durch das Wegfallen traditioneller Geschenke, der Ansprüche auf bürgerliche Nutzungen und verschiedener Exemtionen, durch eingetretene höhere Besteuerung und vom Jahre 1848 an durch die Ablösungsgesetze. Erst im Jahre 1858 erhielten diese Stellen alle eine Aufbesserung in verschiedenem Betrag von 50 bis zu 200 fl., eine Aufbesserung, die für die Lehrer an oberen Klassen ganz, für die Lehrer an unteren Klassen nur zur Hälfte auf die Staatskasse übernommen wurde, während die Leistung der anderen Hälfte den Gemeinden angesonnen wurde, welche sich aber an manchen Orten dazu nicht herbeiließen und — auch nicht dazu genötigt werden konnten. Neben dieser Gehaltsaufbesserung wurden im Jahre 1858 auch Dienstalterszulagen von 50—100 fl. aus Staatsmitteln an ältere Lehrer gewährt, die übrigens bei der Pensionsberechnung nicht in Anschlag gebracht werden sollten. Alles dies geschah im Zusammenhang mit den Gehaltserhöhungen, welche in allen übrigen Zweigen des öffentlichen Dienstes stattfanden. Da aber auch so die Unzulänglichkeit der Gehalte augenfällig war, wie denn die Staatsregierung selbst in der Session vom Jahre 1865 (und später nochmals in der Session vom Jahre 1872) dem Landtage mit Zahlen nachwies, daß die Preise der Lebensbedürfnisse seit etwa 40 Jahren nicht etwa nur um einen kleinen Bruchteil, sondern mindestens um das Doppelte sich gesteigert hatten, so wurden — widerum im Zusammenhang mit Gehaltserhöhungen in den übrigen Departements — vom Jahre 1864 an sämtliche Lehrstellen, und zwar die niederen um 50 fl., die höheren, sowie die Lehrstellen an den größeren Anstalten ohne Unterschied um 100 fl. aufgebessert, wobei die Aufbesserung an den letztgenannten Anstalten wider ganz, die an den erstgenannten nur zur Hälfte auf die Staatskasse übernommen wurde, die andere Hälfte sollten die Gemeinden leisten. In Verbindung mit dieser Aufbesserung wurde ein etwas kompliziertes, auf die Unterscheidung von Lehrern an größeren Anstalten und an kleineren Landschulen gegründetes und für die ersteren ungünstiger wirkendes System von persönlichen Ergänzungs- und Dienstalterszulagen gesetzt (vgl. Korresp.-Bl. f. G. u. R. vom Jahre 1865 Nr. 11, S. 24—44 und vom Jahre 1867 Nr. 3 und 4, S. 97). Durch jene sollte allmählich mit Zulagen von je 25 fl., welche vom 10. Dienstjahre an bis zum 25. alle 5 Jahre eintreten, der Gehalt eines Elementarlehrers einschließlich des Wertes einer etwaigen Amtswohnung auf 700 fl., der eines Kollaborators auf 725 fl. neben freier Wohnung, der eines Präzeptors und eines Reallehrers unter gleicher Voraussetzung auf 1000 fl. gebracht werden. Dagegen waren für die Lehrer an den größeren Anstalten 25 Portionen zu 100 fl., und 50 Portionen zu 50 fl. zur jährlichen Verteilung an die ältesten Lehrer unter dem Namen von Dienstalterszulagen ausgesetzt. Wir enthalten uns hier näher auf dieses System einzugehen, da dasselbe durch die Bestimmungen des Jahres 1871/72 abgeändert und verbessert worden ist. In der Session des Landtags vom Winter 1871/72 nämlich wurde im wesentlichen nach den Vorschlägen der Regierung den Professoren an den oberen Abteilungen der Gymnasien, Lyceen und Realanstalten eine Aufbesserung von je 300 fl., den Vorständen und Professoren der evangelischen Seminarien, welche Amtswohnung haben, von je 200 fl., ebenso den Lehrern an den mittleren und unteren Abteilungen der Gymnasien, Lyceen und größeren Realanstalten, sowie den Präzeptoren und Reallehrern, welche keine Amtswohnung oder Entschädigung dafür haben, von je 200 fl., ferner den Lehrern an niederen Latein- und Realschulen, welche Amtswohnung oder Entschädigung dafür haben, von je 150 fl., ebenso den Elementarlehrern an Gelehrten- und Realschulen eine Aufbesserung von je

150 fl. vom 1. Januar 1872 an als pensionsberechtigt zuerkannt. Dabei wurde der künftige Mindestgehalt (Congrua) neben freier Wohnung oder ausreichender Mietzinsentschädigung angenommen a) bei Präzeptoren und Reallehrern statt bisheriger 750 fl. zu 900 fl., b) bei Kollaboratoren statt bisheriger 500 fl. zu 700 fl., c) bei Elementarlehrern statt bisheriger 500 fl. zu 650 fl. Infolge der weiterhin bewilligten persönlichen Ergänzungszulagen für die Elementarlehrer, Kollaboratoren, Präzeptoren und Reallehrer, wonach von zurückgelegtem 10. Dienstjahre an bis zum 30. von 5 zu 5 Jahren eine Zulage von 25 fl. für die Elementarlehrer, und von 50 fl. für die übrigen eintritt, kann sich das Einkommen dieser Stellen bei den Elementarlehrern bis zu 875 fl., bei den Kollaboratoren bis zu 1100 fl., bei den Präzeptoren und Reallehrern bis zu 1600 fl. neben freier Wohnung erhöhen. Für diese Ergänzungszulagen, in deren Genuß damals 92 Lehrer standen, wurde ein Etatssatz von 15 910 fl. aufgenommen. Diese Ergänzungszulagen sind pensionsberechtigt. Für die Lehrer an oberen Klassen und größeren Anstalten wurde eine Summe von 12 000 fl. unter dem Namen von Dienstalterszulagen exigiert mit der Bestimmung, daß die Betreffenden künftig je mit zurückgelegtem 20. Dienstjahre in den Genuß einer kleineren Portion von 100 fl., von zurückgelegtem 30. Dienstjahre an aber in den Genuß der größeren Portion mit 150 fl. treten sollten. Nach dem Stande vom 1. Juli 1871 standen in einem Dienstalter von 20—29 Jahren 51, von 30 und mehr Jahren 46, zusammen 97 Lehrer dieser Kategorie. Auch diese Dienstalterszulagen sind pensionsberechtigt. Übrigens trat bei den Zulagen der Lehrer an den größeren Anstalten vom Jahre 1873 an die Änderung ein, daß bei der Zuerkennung derselben nicht mehr das Dienstalter, sondern das natürliche Alter zu Grunde gelegt wird, so daß nach Zurücklegung des 45. Lebenjahres die kleinere Portion mit 100 fl. (jetzt 200 Mark), nach Zurücklegung des 55. Lebensjahres die größere Portion mit 150 fl. (jetzt 300 Mark) als pensionsberechtigt zu dem Stellengehalt hinzukommt. Im Jahre 1873 trat sodann aus Veranlassung der Einführung der Markrechnung eine weitere Erhöhung sämtlicher Gehalte um 16²/₃ Prozent ein, sofern die Umrechnung der Gulden in Mark in der Weise ausgeführt wurde, daß der Gulden gleich 2 Mark gerechnet und somit die bisherige Guldenzahl verdoppelt den aufgebesserten Gehalt in Mark darstellte. Diese Art der Umrechnung, wodurch z. B. ein Gehalt von 2000 fl. auf 4000 Mark erhöht wurde, fand bei sämtlichen pensionsberechtigten Bezügen statt, während die nichtpensionsberechtigten z. B. die Hausmieteentschädigungen einfach in Mark umgerechnet wurden (1 fl. = 1,71 Mark). Hiernach beziehen dermalen

1) die Vorstände der niederen Seminarien, Gymnasien, Lyceen und Realanstalten neben freier Wohnung oder Mietzinsentschädigung, beziehungsweise neben den sie treffenden Dienstalterszulagen, einen pensionsberechtigten Gehalt von 3800 bis 4600 Mk.

2) die Hauptlehrer an den oberen Klassen der genannten Anstalten einen Gehalt von 3200 bis 4400 Mark, in der Regel ohne freie Wohnung oder Entschädigung dafür;

3) die Hauptlehrer an den unteren und mittleren Klassen jener Anstalten in der Regel ohne Amtswohnung oder Entschädigung dafür einen Gehalt von 2000—3000 Mark;

4) die Präzeptoren und Reallehrer an den kleineren Latein- und Realschulen neben Amtswohnung oder Entschädigung einen Gehalt von 1800—2600 Mark, wozu noch die etwa zutreffenden persönlichen Ergänzungszulagen in Berechnung kommen, welche sich bis auf 600 Mark belaufen können;

5) die Kollaboratoren an diesen Schulen außer freier Wohnung oder Entschädigung hierfür, welche übrigens noch nicht alle haben, einen Gehalt von 1400—1800 Mark. Dabei können die persönlichen Ergänzungszulagen auf den Betrag von 600 Mark steigen;

6) die Elementarlehrer einen Gehalt von 1300—1700 Mark neben freier Wohnung oder Entschädigung. Die persönlichen Ergänzungszulagen können zuletzt den Gehalt um 350 Mark steigern.

Wir fügen hinzu, daß in der gleichen Session vom Jahre 1872 der Kultminister

die Einbringung eines Gesetzes in Aussicht stellte, wornach die Berechnung der Pension in Zukunft nicht mehr vom Datum der erstmaligen definitiven Anstellung, sondern bei allen Berechtigten wenigstens vom 30. Lebensjahre ausgehen soll, eine Wolthat, welche die Mitglieder des Volksschullehrer- und des geistlichen Standes, sowie die Angehörigen des Departements des Innern und der Finanzen (Oberamtsaktuare, Buchhalter, Forstassistenten) längst genossen, sofern auch den letzteren die in ihrer dermaligen Verwendung zugebrachten Dienstjahre im Falle des Vorrückens zu weiterer definitiver Anstellung als pensionsberechtigt angerechnet werden. Diesem Antrage wurde von den beiden Kammern zugestimmt (Gesetz vom 14. Januar 1873). Noch günstiger wirkte die Bestimmung des Art. 39 des oben genannten Gesetzes vom 28. Juni 1876 betreffend die Rechtsverhältnisse der Staatsbeamten, sowie der Angestellten an den Latein- und Realschulen, wonach die nach Vollendung des 25. Lebensjahres auf einer vierteljährig kündbaren Stelle (als Fach- oder Hilfslehrer), oder in unständiger Verwendung im inländischen Schuldienst zugebrachte Zeit ebenfalls in die pensionsberechtigte Dienstzeit einzurechnen ist. Bei letzterem Falle ist Voraussetzung, daß der Betreffende die höhere philologische Dienstprüfung erstanden hat. Hierbei ist nur das Eine zu bedauern, daß als diejenige Dienstprüfung, an deren Erstehung diese Wolthat geknüpft ist, die höhere philologische Lehramtsprüfung bezeichnet wurde, eine Beschränkung, durch welche sämtliche Präzeptoratskandidaten, die doch auch in gleicher Weise wie die übrigen Staatsbeamten und die Geistlichen akademische Studien zu machen und eine infolge der großen Zahl der Prüfungsfächer mindestens ebenso schwere Anstellungsprüfung zu erstehen haben, wie die Professoratskandidaten, empfindlich geschädigt werden. Es ist eine unabweisbare Forderung der Gerechtigkeit, daß die Wolthat dieses Gesetzes, an welcher z. B. die Kameralamtsbuchhalter nach oft nur zweijährigem akademischem Studium und nach Erstehung einer verhältnismäßig leichteren Dienstprüfung ohne Anstand teilhaben, auch auf die Präzeptoratskandidaten ausgedehnt werde, deren Dienstprüfung mit eben so gutem Recht als eine höhere zu betrachten ist, wie die der Theologen und anderer Staatsdiener.

In engem Zusammenhang mit der Regulierung der ökonomischen Verhältnisse der Lehrer an den höheren Anstalten steht auch deren Stellung in der Hierarchie des öffentlichen Dienstes. Hierbei ist vor allem zu bemerken, daß die Aufsicht des Staats über die Schulen in höchster Instanz getrennt wurde von den übrigen Zweigen des Civildienstes, indem ein eigenes Kultministerium („des Kirchen- und Schulwesens"), an dessen Spitze der berühmte Historiker Spittler stand, schon im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts, geschaffen, sodann in der Verfassungsurkunde von 1819 vorgesehen und endlich, nachdem dasselbe bis zum März 1848 mit dem Ministerium des Innern vereinigt gewesen, von diesem Jahre an als selbständiges Ministerium eingerichtet wurde. Diesem Ministerium untergeordnet ist eine Centralbehörde, früher Oberstudiendirektion, seit 1817 Studienrat genannt, seit 1866 in eine Ministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen umgewandelt. So hat sich das Schulwesen überhaupt zuerst mit den kirchlichen Angelegenheiten von der übrigen Administration, sodann aber dieser bestimmte Teil des Schulwesens, mit dem wir es zu thun haben, von den übrigen Teilen desselben und von den Centralbehörden der Kirche, welchen das Volksschulwesen unterstellt blieb, abgezweigt. Die Ministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen, welche unter der Leitung eines Direktors aus 4 technischen Referenten (2 für das Gelehrten- und 2 für das Realschulwesen), einem Justitiar, einem ökonomischen Referenten und je einem Delegierten des evangelischen Konsistoriums und des katholischen Kirchenrats, sowie einem außerordentlichen Mitgliede, dem Vorstande des Realgymnasiums in Stuttgart besteht, nimmt hiernach als Landeskollegium neben den beiden Oberkirchenbehörden eine durchaus selbständige Stellung ein. Durch das Gesetz vom 28. Juni 1876 wurden sämtliche der Ministerialabteilung unterstellte Lehrer bezüglich ihrer rechtlichen Stellung den übrigen Staatsbeamten gleichgestellt,

dagegen sind bezüglich der Rangordnung die humanistischen und realistischen Lehrer immer noch gegenüber den übrigen Staatsbeamten benachteiligt. In den früheren Rangordnungen bis zum Jahre 1811 sind diese Lehrer entweder gar nicht erwähnt, oder doch in ihrer Mehrheit nicht nur hinter Pfarrer und Diakone, sondern auch hinter ganz unselbständige Diener, wie die Repetenten am Stift zurückgestellt. Durch die Rangordnung von 1821 ist ihnen eine angemessene Stellung eingeräumt worden. Die Vorstände der Seminarien und Gymnasien sind den Räten der Central- und Kreiskollegien, die Lehrer an den Seminarien und den Oberklassen der Gymnasien und Lyceen den Bezirksbeamten, die Präzeptoren und Reallehrer wenigstens zum Teil, soweit sie den Titel „Professoren" führen, den Pfarrern und Diakonen gleich, sonst aber die Präzeptoren und Reallehrer, wie auch die Oberpräzeptoren und Oberreallehrer in die vorletzte Rangstufe, die der Ministerialkanzlisten gestellt. Übrigens sind zu jener Rangordnung im Laufe der Zeit verschiedene Nachträge gemacht worden und nach dem neuesten Staatshandbuch vom Jahre 1886 hat sich dieselbe folgendermaßen gestellt: der sechsten Rangstufe gehören an die Rektoren der Gymnasien, Realgymnasien und zehnklassigen Realanstalten, der siebenten die Professoren an den oberen Abteilungen der Gymnasien, Realgymnasien und der zehnklassigen Realanstalten, sowie an den geistlichen Bildungsanstalten, ferner die Rektoren der Lyceen, Reallyceen und der zuvor nicht genannten Realanstalten, der achten die Oberpräzeptoren und Oberreallehrer, Präzeptoren und Reallehrer, welche akademisch gebildet sind, sowie die Rektoren an den niederen Lateinschulen, der neunten die Präzeptoren und Reallehrer, sofern sie nicht der achten Rangstufe angehören.

Was die Aufsicht über die Latein- und Realschulen in den Landgemeinden betrifft, so waren alle ohne Unterschied bis zum Jahre 1876 der Ortsschulbehörde untergeben, welche nach dem Verwaltungsedikt von 1822 der Kirchenkonvent bildet, der unter der Leitung des ersten Ortsgeistlichen aus dem Obervorsteher und einigen Mitgliedern des Gemeinderates und den übrigen Ortsgeistlichen, wo mehrere sind, besteht. Diese Behörde führte über die inneren und äußeren Angelegenheiten der genannten Schulen die nächste Aufsicht, beförderte durch den Vorstand die Berichte und Eingaben der Lehrer, nahm Schulvisitationen vor, überwachte die Aufnahme und das Vorrücken der Schüler, auch war der Vorstand zu persönlichen Schulbesuchen berechtigt. Zudem hatte sie mit den Schulberichten, welche diese Lehrer alljährlich in einer bestimmt vorgeschriebenen Form zu erstatten haben, über die Lehrthätigkeit, Amtstreue und das sittliche Betragen der Lehrer Zeugnisse auszustellen. Die Lehrer selbst sollten zwar zu den Sitzungen dieser Behörden in Angelegenheiten ihrer Schulen zugezogen und gehört werden, sie hatten aber gesetzlich nicht Sitz und Stimme in denselben. Diese Ortsschulbehörde verkehrte nicht unmittelbar mit der Oberstudienbehörde, sondern durch Vermittelung des Dekanatamts, welches für diesen Fall zusammen mit dem Oberamtmann das gemeinschaftliche Oberamt bildete. Dieses Verhältnis der Unterordnung unter die Ortsschulbehörde bildete lange Zeit den Gegenstand der Beschwerde vieler Lehrer, wobei sie namentlich über die unwürdige Stellung sich beklagten, in welcher sie sich amtlich gegenüber den weltlichen Mitgliedern eines landstädtischen Gemeinderats befanden. Nur die Seminarien, Gymnasien, Lyceen und die drei größeren Realanstalten zu Stuttgart, Ulm und Reutlingen waren unmittelbar der Centralstudienbehörde untergeordnet, alle übrigen Anstalten, auch die Oberrealschulen, welche ihre Schüler bis zu demselben Altersziele führen wie die Lyceen, standen mit ihren Vorständen unter der Ortsschulbehörde. Dieses Verhältnis hat sich im Laufe der Jahre wesentlich verändert. Es wurden nicht nur sämtliche Realschulen mit Oberklassen, Ludwigsburg und Rottweil ausgenommen, unmittelbar der Ministerialabteilung unterstellt, sondern auch das Verhältnis der niederen Latein- und Realschulen durch das Gesetz vom 1. Juli 1876, betreffend die Aufsicht über die Gelehrten- und Realschulen, neu geregelt. Dabei wurden die drei- und mehrklassigen

und die ein- und zweiklassigen Schulen verschieden behandelt. Nach den Bestimmungen des Gesetzes wird bei den Anstalten, welche aus drei oder mehr definitiv errichteten Schülerklassen bestehen, die nächste Aufsicht teils von dem Schulvorstand teils von der Ortsschulbehörde (Studienkommission genannt) ausgeübt. Dem Schulvorstand kommt, unter Mitwirkung des Lehrerkonvents in den geeigneten Fällen, vorzugsweise die innere, insbesondere die technische Leitung der Anstalt, sowie die unmittelbare Dienstaufsicht über die Lehrer zu. Die Ortsschulbehörde hat vorzugsweise die wechselseitigen Beziehungen zwischen der Schule und der Gemeinde wahrzunehmen und zu vermitteln. Bei den ein- und zweiklassigen Anstalten wird die nächste Aufsicht in ihrem ganzen Umfang von der Ortsschulbehörde, vorbehältlich der bei Anstalten mit mehreren Lehrern dem ersten Lehrer in Unterordnung unter diese Behörde zu erteilenden besonderen Aufsichtsbefugnisse geführt. Jedoch sind Fragen, welche das Technische des Unterrichts betreffen, ordentlicherweise der selbständigen Verfügungsgewalt der Ortsschulbehörde entzogen. Die unmittelbare Dienstaufsicht über die Lehrer wird namens der Ortsschulbehörde von dem Vorstande, beziehungsweise von den Vorständen derselben ausgeübt. Die Ortsschulbehörde besteht aus dem Ortsvorsteher, dem Ortsgeistlichen, bei den drei- und mehrklassigen Anstalten aus dem Schulvorstande, bei den kleineren aus sämtlichen Hauptlehrern, und endlich aus 3 bis 4 weiteren Mitgliedern, welche von dem Gemeinderat, beziehungsweise Stiftungsrat und Bürgerausschuß aus den nichtgeistlichen Mitgliedern derselben oder der sonstigen Ortseinwohnerschaft auf je drei Jahre zu wählen sind. Die Vorstandschaft in der Ortsschulbehörde und die Führung ihrer Geschäfte, sowie die Erledigung der minder wichtigen laufenden Angelegenheiten (namentlich im Falle der Dringlichkeit) steht dem Ortsvorsteher, in Gemeinden, in denen Gelehrten- und Realschulen mit weniger als 3 Schülerklassen bestehen, dem Ortsvorsteher und dem Ortsgeistlichen gemeinschaftlich zu. Die näheren Bestimmungen über den Geschäftskreis und die Geschäftsführung der Ortsschulbehörde und ihrer Vorstände, ferner des Schulvorstands und des Lehrerkonvents bei den größeren, sowie des Aufsichtslehrers bei den kleineren Latein- und Realschulen wurden durch die Instruktionen vom 19. Oktober 1876 und vom 8. Februar 1877 festgesetzt. — Dieser etwas schwerfällige Apparat, welcher auf das Andrängen der betreffenden Lehrer selbst an die Stelle der früheren einfacheren Ordnung getreten ist, hat in den zehn Jahren seines Bestehens weder bei den Lehrern noch bei den beteiligten Gemeinden eine günstige Aufnahme gefunden, und namentlich ist es die Zusammensetzung der Ortsschulbehörde, bei welcher die Laien das Übergewicht haben, und die Bestimmung über die Vorstandschaft, welche den Lehrern Anlaß zu Misvergnügen und einer immer weiter um sich greifenden Verstimmung giebt. Ob indessen dem vielfach geäußerten Verlangen dieser Kategorie von Lehrern nach unmittelbarer Unterstellung unter die Oberstudienbehörde und Befreiung von der örtlichen Aufsicht stattgegeben werden kann, erscheint dem Ref. sehr zweifelhaft. Insbesondere können die regelmäßig von Halbjahr zu Halbjahr durch Sachverständige stattfindenden Visitationen dieser niederen Latein- und Realschulen keine Gewähr dafür bieten, daß in den Zwischenräumen an diesen Schulen alles seinen geordneten, regelmäßigen Gang geht. Wenn auch zugegeben werden muß, daß es für einen akademisch gebildeten Lehrer ein drückendes Gefühl ist, unter der Aufsicht einer Behörde zu stehen, in welcher Männer aus dem Gewerbe- und Handwerkerstande sitzen, so ist dagegen andererseits in der neuen Ordnung für eine würdigere und einflußreichere Stellung der Lehrer dadurch Sorge getragen, daß sie selbst Sitz und Stimme in dieser Behörde haben.

Das Institut der Visitationen ist in Württemberg ein althergebrachtes. In Altwürttemberg wurden die Visitationen der höheren Schulen jährlich durch die Vorstände der Pädagogien in Stuttgart und Tübingen, später nach dem Eingehen des Tübinger Pädagogiums durch einen Professor der philosophischen Fakultät vorgenommen. In Neuwürttemberg kamen dazu noch zwei weitere Visitatoren, welche vom Jahre

1830 an die Benennung Kreisschulinspektoren führten und deren Sprengel nach den vier Kreisen des Landes abgeteilt waren. Neben denselben nahmen auch Mitglieder des Studienrats Visitationen vor. Von den fünfziger Jahren an wurden diese Visitationen ausschließlich entweder von den technischen Referenten der Ministerialabteilung oder von Beauftragten derselben, meist Vorständen oder Professoren an Seminarien, Gymnasien und größeren Realanstalten besorgt, welche hierüber an die Centralbehörde Bericht erstatteten. Die Visitationen der kleinen Latein- und Realschulen sollten alle zwei Jahre, die der größeren Anstalten alle drei Jahre stattfinden. Außerdem aber fanden in den kleinen Landschulen regelmäßig alljährlich Visitationen durch die Ortsschulbehörden statt. Letztere Visitationen wurden durch das Aufsichtsgesetz vom 1. Juli 1876 aufgehoben und dagegen behufs der Handhabung der von der Oberstudienbehörde über diese kleineren Schulen auszuübenden Aufsicht besondere technische Inspektoren aufgestellt, welche die ihrer Inspektion unterstellten Schulen einmal jährlich einer genauen, auf alle Lehrfächer sich erstreckenden Visitation zu unterwerfen haben (Dienstinstruktion für die technischen Inspektoren zwei- und einklassiger Latein- und Realschulen vom 8. Februar 1877), außerdem aber alljährlich wenigstens einmal, und zwar regelmäßig in demjenigen Semester, in welches die Visitation nicht fällt, eine kürzere Inspektion der betreffenden Schule vorzunehmen, überhaupt auch außer ihren Besuchen an Ort und Stelle den Angelegenheiten der betreffenden Schulen und ihrer Lehrer ihre Aufmerksamkeit und Sorge nach Thunlichkeit zuzuwenden haben. Die Oberstudienbehörde behält sich übrigens vor, je nach den Umständen, durchschnittlich je im dritten Jahre, die eine oder die andere der betreffenden Schulen durch ein Kollegialmitglied oder einen sonstigen Beauftragten visitieren zu lassen. Dagegen sollen je im zweiten Jahre die drei- und mehrklassigen Latein- und Realschulen und je im dritten Jahre die größeren Anstalten durch ein Mitglied der Ministerialabteilung oder einen sonstigen Sachverständigen visitiert werden. Bei den alle vier Jahre stattfindenden Visitationen der Seminarien wird der Referent der Ministerialabteilung begleitet von einem Mitgliede des evangelischen Konsistoriums und einem ökonomischen Referenten. Für das Zeichnen und Turnen an den genannten Anstalten finden außerdem noch besondere Visitationen durch Fachmänner statt, ebenso wird der Musikunterricht an den evangelischen Seminarien von Zeit zu Zeit von einem Sachverständigen im Auftrage der Ministerialabteilung visitiert.

Bei der großen Zahl und Manigfaltigkeit öffentlicher Schulen in Württemberg ist es nicht zu verwundern, daß nur wenige Privatanstalten sich finden. Außer einer Privatelementarschule in Stuttgart bestehen in Württemberg nur drei höhere Privatunterrichtsanstalten, welche zugleich mit der Berechtigung zur Ausstellung von wissenschaftlichen Befähigungszeugnissen für den einjährig-freiwilligen Militärdienst ausgestattet sind: die Gemeindelateinschule in Kornthal, welche eine den Lyceen analoge Organisation hat, das Rauschersche, unter der Direktion des Professors Widmann stehende Institut in Stuttgart, welches mehr die realistische Richtung vertritt, und sodann die höhere, von einem Konsortium gegründete Handelsschule daselbst. Von älteren Privatunterrichtsanstalten, welche wider eingegangen sind, dürfte erwähnt werden das schon oben genannte im Jahre 1831 errichtete Institut in Stetten im Remsthal, welches längere Zeit einen ausgebreiteten Ruf genoß, aber im Jahre 1852 wegen schwachen Besuchs geschlossen werden mußte, sodann das Privatgymnasium in Stuttgart, welches unter Leitung des Direktors Strebel von 1850 bis 1858 bestand und im Gegensatz gegen die Auswüchse der Bewegungsjahre 1848 und 1849 das christliche Element im Gymnasialunterricht mit Entschiedenheit in den Vordergrund stellte, und endlich die wissenschaftliche Bildungsanstalt auf dem Salon bei Ludwigsburg.

Nicht unerwähnt dürfen die außeramtlichen Veranstaltungen bleiben, welche darauf abzielen, das Gemeinbewußtsein unter den Lehrern an den höheren Schulen zu wecken und zu fördern. Es sind dies die Konferenzen, welche regelmäßig

von denselben abgehalten werden, wobei Latein= und Reallehrer teils gemeinsam tagen, teils in gesonderten Gruppen zusammentreten. Diese Konferenzen erstrecken sich nur bei den Reallehrern auf das ganze Land, sofern alljährlich eine allgemeine Reallehrerversammlung in Stuttgart abgehalten wird, während die philologischen Lehrer sich in Gauversammlungen zusammenfinden. Auch haben diese Konferenzen keinen amtlichen Charakter, wie die Konferenzen der Volksschullehrer und die Schulsynoden, wiewol sie von der Behörde begünstigt und empfohlen werden, sondern sie sind freie Vereinigungen, deren Zeit und Ort wechseln kann. In diesen Versammlungen, in denen auch die Geselligkeit zu ihrem Rechte kommt, werden die verschiedenen Seiten des gemeinsamen Berufs ordnungsmäßig besprochen, didaktische, pädagogische, ökonomische Fragen u. a. erörtert, wobei längere Vorträge mit Debatten wechseln. Überdies besteht ein von der Regierung unterstütztes litterarisches Unternehmen, das Korrespondenzblatt für Gelehrten= und Realschulen, welches neben Anzeigen und Rezensionen von Schulschriften, Vorträge und Abhandlungen aus den Gebieten dieser Lehranstalten, ferner regelmäßige Berichte über die mit diesen Schulen in Beziehung stehenden Prüfungen und die dabei gestellten Aufgaben, endlich amtliche Mitteilungen von seiten der Centralbehörde enthält, unter welchen die fortlaufenden statistischen Zusammenstellungen über den Stand des Gelehrten= und Realschulwesens in Württemberg für jedes Schuljahr von besonderem Werte sind.

Zum Schlusse mögen noch die spezifischen Eigentümlichkeiten des höheren Schulwesens in Württemberg zusammengestellt werden. Hierher gehören

1) die vier niederen evangelischen Seminarien, welche mit bedeutenden Benefizien ausgestattet sind;

2) damit im nächsten Zusammenhang die Pforte, durch welche man in jene gelangt, das Landexamen samt der Konkursprüfung für das evangelische theologische Seminar in Tübingen;

3) die kleinen Lateinschulen auf dem Lande, durch welche auch den Angehörigen kleinerer Landstädtchen der Zugang zum Landexamen ermöglicht wird. So kam es, daß

4) die Lehrer dieser Landschulen, welche mit dem 14. Jahre abschließen, und keine höheren Klassen über sich haben, auch als eine eigene Kategorie von Lehrern den Lehrern an Oberklassen gegenüber gestellt wurden. Damit hängt auch der Unterschied in der äußeren Stellung dieser Lehrer zusammen.

5) Auch im Realschulwesen besteht der Unterschied zwischen höheren und niederen Lehrern, Realprofessoren und Reallehrern, und bei den Realprofessoren wider die Scheidung in Professoren der sprachlich=historischen und der mathematisch=physikalischen Richtung.

6) Ebenso eigentümlich ist die Einrichtung und Ordnung der Prüfungen für das humanistische und realistische Lehramt, welche mit der Organisation der württembergischen höheren Schulen im engsten Zusammenhang steht und einen solchen Bildungsgang voraussetzt, daß nichtwürttembergische Kandidaten kaum Aussicht auf eine erfolgreiche Erstehung einer der betreffenden Prüfungen haben. Wir wollen damit durchaus nicht die württembergischen Prüfungsordnungen als Mustereinrichtungen bezeichnen; sie leiden infolge ihres teilweise komplizierten Ganges und der Masse von obligaten und fakultativen Prüfungsfächern besonders auf der realistischen Seite an einer gewissen Schwerfälligkeit und skrupulosen Gründlichkeit, ohne auf der anderen Seite dem Zudrange von weniger befähigten Kandidaten einen Damm entgegenzustellen. Wir würden es insbesondere als eine wesentliche Verbesserung unseres Prüfungswesens ansehen, wenn die eine philologische Dienstprüfung, in welcher namentlich bei den Präzeptoratskandidaten alle möglichen Prüfungsfächer zusammengedrängt sind, in zwei getrennt würde, von denen die mehr theoretische sofort nach Abschluß der Universitätsstudien, die andere mehr praktische nach einem oder zwei Probejahren im Lehramt abgelegt

würde. Sodann sollte die erste Dienstprüfung eine einheitliche sein und an die philologischen Kandidaten alle dieselben Anforderungen bezüglich ihrer wissenschaftlichen Ausbildung gestellt werden. Dagegen könnte bei der zweiten Dienstprüfung die bisherige Unterscheidung von Professorats- und Präzeptoratskandidaten in Geltung treten. Jedenfalls aber sollte die Ablegung der Lehrproben nicht sofort nach Absolvierung der Universitätsstudien zugelassen werden, da die bestehenden Universitätsinstitute bezüglich der Anleitung der Lehramtskandidaten für die Ausübung der Lehrpraxis keine genügende Anleitung, noch auch gehörige Gelegenheit zu Übungen im Unterrichten gewähren.

7) Endlich mag es noch als eine Eigentümlichkeit, die teilweise wol auch mit der Vorbereitung zum Landexamen zusammenhängt, angeführt werden, daß der ordentliche Eintritt bei den Lateinschulen und allmählich immer mehr auch bei den Realschulen und damit das Erlernen einer fremden Sprache in Württemberg in einem früheren Lebensalter als in den meisten anderen Ländern, nämlich schon im achten Lebensjahre erfolgt.

Statistische Notizen (vgl. Statistik des Unterrichts- und Erziehungswesens im Königreich Württemberg auf das Schuljahr 1885/86, veröffentlicht von dem Königl. Ministerium des Kirchen- und Schulwesens. Stuttgart 1887, und Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen 1887, 5. und 6. Heft. Tübingen bei Fues):

I. Die Zahl der öffentlichen Gelehrtenschulen betrug am 1. Januar 1887 im ganzen 92 an 87 Orten. Darunter befanden sich außer den vier evangelischen Seminarien 20 Anstalten mit Oberklassen, nämlich 13 Gymnasien, darunter 2 Realgymnasien, 7 Lyceen, darunter 3 Reallyceen. Zu diesen kommen 68 Lateinschulen, darunter 2 Reallateinschulen. Diese 92 Schulanstalten zählten zusammen 353 im Unterricht getrennte Klassen, und zwar an oberen Abteilungen 77 (an den Seminarien 4, an den Gymnasien und Lyceen 57, an den Realgymnasien und Reallyceen 16), an den mittleren und unteren Abteilungen der größeren Lehranstalten 149, an den Lateinschulen 127 Klassen. Unter den 68 Lateinschulen befanden sich 26 einklassige, 33 zweiklassige, 4 dreiklassige (Aalen, Biberach, Heidenheim, Kirchheim), 2 vierklassige (Göppingen, Riedlingen), 3 fünfklassige (Geislingen, Mergentheim, Rottenburg). Hauptlehrstellen bestanden an den öffentlichen Gelehrtenschulen am 1. Januar 1887 im ganzen 418, darunter 26 provisorisch errichtete, davon kommen auf die Seminarien und die oberen Klassen der Gymnasien und Lyceen 126 (der Realgymnasien und Reallyceen 23), auf die mittleren und unteren Klassen der Gymnasien und Lyceen 164 (der Realgymnasien und Reallyceen 50), auf die Lateinschulen 128 (darunter an Reallateinschulen 9).

Die Gesamtzahl der Schüler an den öffentlichen Gelehrtenschulen belief sich am 1. Januar 1887 auf 8713. Von denselben kamen auf die Seminarien und die oberen Gymnasial- und Lycealklassen 1930 (Realgymnasien und Reallyceen 305), auf die mittleren und unteren Gymnasial- und Lycealklassen 4482 (Realgymnasien und Reallyceen 1523), auf die Lateinschulen 2301. Die Zahl der Griechisch lernenden Schüler betrug 3588 (an oberen Klassen 1518, an mittleren 2070). Nach dem Religionsbekenntnis befanden sich darunter 6304 Evangelische, 2003 Katholische, 390 Israeliten, 16 von sonst einer Konfession. Als die besuchtesten humanistischen Lehranstalten sind zu nennen das Realgymnasium in Stuttgart mit 882, das Eberhard-Ludwigsgymnasium daselbst mit 674, das Karlsgymnasium daselbst mit 670 und das Gymnasium in Heilbronn mit 495 Schülern. Die Reifeprüfung für die Universität haben im Kalenderjahr 1886 mit Erfolg bestanden 332 Schüler, das Zeugnis wissenschaftlicher Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst haben erhalten 700 Schüler.

II. Die Zahl der öffentlichen Realschulen belief sich am 1. Januar 1887 einschließlich der Bürgerschule in Stuttgart auf 75, darunter 13 Realanstalten (Real-

schulen mit Oberklassen). Dieselben zählten 264 im Unterricht getrennte Klassen (darunter 16 provisorische). Von diesen kommen auf die oberen Abteilungen der Realanstalten 36. Unter den niederen Realschulen waren 36 einklassige, 19 zweiklassige, 3 dreiklassige und 3 vierklassige. Lehrstellen zählten die 75 Realschulen im ganzen 284 (worunter 24 provisorische). Von diesen kamen auf die oberen Klassen 45.

Die Gesamtzahl der Realschüler belief sich am 1. Januar 1887 auf 7809, worunter 489 Oberrealschüler. Nach dem Religionsbekenntnis befanden sich darunter 6307 evangelische, 1140 katholische, 347 Israeliten und 15 eigener Konfession. Die besuchtesten Realschulen mit Oberklassen waren die in Stuttgart mit 1244 Schülern in 35 Klassen, in Heilbronn mit 412 Schülern in 15 Klassen und in Cannstatt mit 407 Schülern in 13 Klassen. Auf Grund der bestehenden Berechtigungen wurden im Kalenderjahre 1886 an den 3 zehnklassigen Realanstalten (Stuttgart, Ulm, Reutlingen) 15 Zeugnisse der Reife, an sämtlichen 13 Realanstalten 297 Zeugnisse der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst ausgestellt.

Die Zahl der vollständig geprüften humanistischen Professoratskandidaten, welche noch nicht auf Lebenszeit angestellt waren, belief sich am 1. Januar 1887 auf 17. Von denselben waren 11 als Hilfslehrer und Repetenten verwendet, 2 im Privatdienst, 4 befanden sich auf wissenschaftlichen Reisen. Vollständig geprüfte, aber noch nicht angestellte Präzeptoratskandidaten waren 30 vorhanden. Von denselben waren als Hilfslehrer oder Gymnasialvikare 10, als Amtsverweser auf erledigten Stellen 5 verwendet, 7 im Privatdienst, 2 beim Militär, 1 im Urlaub, 5 unverwendet. Geprüfte Kollaboraturkandidaten für Lateinschulen, welche weder definitiv angestellt, noch im aktiven Volksschuldienst verwendet sind, waren es 28. Von denselben waren 4 als Hilfslehrer oder als Amtsverweser verwendet, 8 im Privatdienst, 16 unverwendet.

Von den 36 geprüften realistischen Professoratskandidaten waren am 1. Januar 1887 18 an höheren Lehranstalten, 1 am Polytechnikum, 10 an Privatschulen verwendet, 7 ohne Verwendung.

Auf Reallehrstellen vollständig geprüft waren 32 Kandidaten. Von diesen waren 18 im Realschulfach, 7 an Privatschulen verwendet, die übrigen 7 unverwendet. Kandidaten, welche den theoretischen Teil der Reallehrerprüfung ganz erstanden haben, waren es 58, wovon 14 an Realschulen, 5 an Privatschulen, 8 im Ausland verwendet waren, 31 waren unverwendet. Die 18 Kandidaten aber, welche nur den ersten Teil der Reallehrerprüfung abgelegt haben, waren alle noch unverwendet. Auf Realkollaboraturstellen waren am 1. Januar 1887 im ganzen 16 Kandidaten geprüft, worunter 7 auch eine Prüfung im Lateinischen abgelegt hatten; von den letzteren sind 2 an Realschulen verwendet, die übrigen ohne Verwendung.

Der Turnunterricht ist an allen Gelehrten- und Realschulen Württembergs eingeführt (ausgenommen ist nur eine einklassige Realschule). An allen Seminarien, Gymnasien, Lyceen und Realanstalten findet der Turnunterricht sommers und winters statt, von den 68 Lateinschulen wird an 16, und von 62 Realschulen an 5 zweiklassigen und 11 einklassigen nur im Sommer geturnt. Am Turnunterricht beteiligten sich im ganzen auf den 1. Juli 1886 6109 Latein- und 4686 Realschüler, auf den 1. Januar 1887 5822 Latein- und 4646 Realschüler.

In 17 Städten bestanden am 1. Januar 1887 Elementarschulen (Vorschulen), welche Knaben vom 6. Lebensjahre an zum Eintritt in die Gelehrten- und Realschulen vorbereiten. Außerdem besteht in Stuttgart eine eigens zur Vorbereitung für die Bürgerschule bestimmte Elementarschule. Diese 18 Elementarschulen zählten zusammen 59 Schülerklassen mit 59 Lehrstellen, wovon 16 auf die städtische Elemen-

tarschule in Stuttgart kommen. Die Gesamtschülerzahl betrug 2471, darunter evangelische 2078, katholische 212, Israeliten 123, sonst einer Konfession angehörig 4.

Der Gesamtaufwand, den die Staatskasse jährlich auf die höheren Schulen zu machen hat, beläuft sich für das Etatsjahr 1888/89 auf 1 345 084 Mark, welche sich folgendermaßen verteilen:

I. Aufwand der Universität:		
für das philologische Seminar	1 598 Mark	
für das Seminar für neuere Sprachen	1 415 „	
für das mathematisch-physikalische Seminar	1 915 „	
zusammen		4 928 Mark
II. Aufwand für das humanistische Schulwesen:		
niedere Seminarien und Landexamen	141 020 Mark	
niedere katholische Konvikte	65 772 „	
Gymnasien, Lyceen und andere Lehranstalten Besoldungen	469 490 „	
sonstiger Aufwand	43 379 „	
zusammen		719 661 Mark
III. Aufwand für Realschulen:		197 280 Mark
IV. Aufwand für Latein- und Reallehrer gemeinsam:		
Alterszulagen und Gehaltsaufbesserungen	270 100 Mark	
Turnwesen	53 115 „	
Pensionen der Latein- und Reallehrer	100 000 „	
zusammen		423 215 Mark
Gesamtsumme:		1 345 084 Mark.

Das Vermögen der Lehrerwitwenkasse beträgt dermalen 736 342 Mark 84 Pfennige.

Bei Betrachtung obiger Beträge muß auffallen, daß der Staat viel weniger auf das Realschulwesen verwendet als auf die Gelehrtenschulen. Dieses ungleiche Verhältnis rührt zum großen Teile davon her, daß die evangelischen und katholischen Vorbildungsanstalten der Geistlichen an der für Gelehrtenschulen ausgesetzten Summe mit nicht weniger als 206 792 Mark partizipieren. Diese Anstalten aber unterhält der Staat als Rechtsnachfolger der Kirche. Das Hauptmoment aber, wodurch sich jene Ungleichheit erklärt, liegt darin, daß die Realschulen sämtlich neue Schöpfungen sind, während die humanistischen Anstalten zum größten Teil ihren Bestand nach Jahrhunderten zählen und der Aufwand für dieselben aus Zeiten datiert, in welchen die Unterhaltung und Pflege des höheren Schulwesens lediglich als Sache des Staates bezw. der Kirche galt. So kommt es auch, daß in manchen Landstädtchen Lateinschulen mit 5—10 Schülern sich vorfinden, die ihren Fortbestand nur der Scheu verdanken, Bestehendes, wozu einmal die Mittel vorhanden sind, aufzugeben. Zu der Gründung und Unterhaltung der Realschulen dagegen wurden von Anfang die Gemeinden beigezogen nach dem Grundsatz, daß die niederen Realschulen wesentlich Gemeindeanstalten und deshalb von den Gemeinden zu unterhalten sind, während der Staat denselben nur nach Bedürfnis mit Subventionen unter die Arme greift. Es wird zwar dieser Grundsatz neuerdings auch bei der Errichtung neuer humanistischer Anstalten in Anwendung gebracht und ebenso wie bei den Realschulen daran festgehalten, daß der Staat nur bei den oberen Klassen mit größeren Beträgen einzutreten habe, es sind dies aber nur vereinzelte Fälle, da im ganzen der Ausbau der

humanistischen Anstalten seit Jahrzehnten vollendet ist und es sich nur darum handeln kann, einzelnen Gemeinden, welche um der Berechtigungen willen ihren Anstalten einen oder mehrere Jahreskurse nach oben hinzufügen wollen, mit Staatsmitteln zu Hilfe zu kommen. Am deutlichsten tritt das Misverhältnis zwischen den Leistungen des Staates für die Gymnasien und für die Realanstalten in Stuttgart zu tage, wo das seit 1686 bestehende, früher aus dem Kirchengut unterhaltene Gymnasium fast ganz vom Staate unterhalten wird, während die im Jahre 1818 selbständig gegründete Realanstalt zum größeren Teile auf dem Etat der Stadtgemeinde Stuttgart läuft. Eine Ausgleichung fand dagegen bei der Errichtung des Karlsgymnasiums in Stuttgart im Jahre 1881 statt, sofern die Stadtgemeinde den Bau des Gymnasialgebäudes unter Beihilfe des Staats übernahm, die Gehalte der Lehrer aber und der sonstige Aufwand für das neue Gymnasium zu gleichen Teilen von der Staats- und der Gemeindekasse übernommen wurde.

Bei den größeren Anstalten liefert das Schulgeld einen wesentlichen Beitrag zur Unterhaltung derselben, so namentlich bei den höheren Schulanstalten in Stuttgart, Heilbronn, Reutlingen u. a. In der Regel ist das zu entrichtende Schulgeld an den humanistischen Anstalten höher als an den realistischen. Übrigens bestehen bezüglich des Schulgelds keine allgemeinen Vorschriften, weder was die Leistung überhaupt, noch was die Höhe des Betrags, noch was die Verwendung desselben beträgt. Gemeinden, in welchen kein Schulgeld erhoben wird, giebt es, so viel dem Referenten bekannt ist, in Württemberg nicht mehr. Auch in bemittelten Gemeinden wird ein, wenn auch kleines Schulgeld bezahlt. Der niedrigste Betrag, der an den niederen Latein- oder Realschulen bezahlt wird, beläuft sich auf 4, der höchste auf 24 Mark jährlich. Die höchsten Beträge werden an den höheren Anstalten Stuttgarts erhoben, wo an den Oberklassen jährlich 62 Mark, an den mittleren 48 Mark und an den unteren 42 Mark als Unterrichtsgeld zu bezahlen sind. Zu den höchsten gehören auch die von den Hospites an den niederen Seminarien zu entrichtenden Lektionsgelder im Betrag von 56 Mark jährlich, die in gleichen Raten unter die drei Hauptlehrer verteilt werden. An den katholischen Lehranstalten ist durchgängig der Betrag des Schulgelds geringer als an den evangelischen. Für diejenigen Schüler, welche nicht an allen Lehrstunden teilnehmen (hospitierende), findet eine an den einzelnen Anstalten verschieden bemessene Ermäßigung des Unterrichtsgelds statt. Ebenso genießen an den meisten größeren Anstalten Brüder bei gleichzeitigem Besuche der Anstalt, ebenso die Söhne der an der Anstalt angestellten Lehrer Begünstigungen oder Befreiungen vom Schulgeld, während Schüler, die dem deutschen Reiche nicht angehören, das Anderthalbfache des gewöhnlichen Unterrichtsgelds in Stuttgart zu bezahlen haben. An vielen Anstalten befindet sich eine bestimmte Anzahl von Freistellen (Gratianerstellen), die sich nach der Gesamtzahl der Schüler richtet oder auf eine gewisse Quote des entfallenden Schulgeldes basiert ist. An einzelnen Anstalten gründen sich diese Befreiungen auf Stiftungen. Die Zuteilung dieser Vergünstigungen geschieht je nach der Beschaffenheit derselben durch die Lehrerkollegien oder die Ortsschulbehörden unter Voraussetzung der Bedürftigkeit und Würdigkeit. — Verwendet wurden diese Schulgelder von den ältesten Zeiten her zur Belohnung der Lehrer, denen auch der Einzug derselben oblag. Das ist an einigen wenigen Anstalten noch der Fall. Bei den meisten kleinen Anstalten aber wurde nach dem aus einer Reihe von Jahren gezogenen Durchschnitte der Betrag in die ordentliche Kompetenz der Stelle eingerechnet und bildete damit einen pensionsberechtigten Teil des Einkommens, der Einzug des Schulgelds selbst aber wurde der Gemeinde-(Stiftungs-)kasse übertragen, welche sodann an die Lehrer eine angemessene Aversalentschädigung abzugeben hatte. Wenn die Erhebung des Schulgelds durch die Lehrer für diese selbst nach Umständen ein Sporn zur Thätigkeit sein konnte, sofern die erhöhte Frequenz der Schule auch die Einnahmen des Lehrers steigerte, so war doch diese Einrichtung mit großen Übelständen verknüpft.

Abgesehen davon, daß es für manchen Lehrer persönlich höchst peinlich war, den Betrag von säumigen Eltern einzutreiben, lag die Gefahr nahe, daß einzelne Lehrer, um eine möglichst hohe Einnahme zu erzielen, in unwürdiger Weise um Schüler warben, oder daß da, wo parallele Anstalten vorhanden waren, Reibungen unter den Lehrern stattfanden. Es sind deshalb diese Verhältnisse in der oben angedeuteten Weise normiert worden. Die Schulgeldbeträge an den größeren Anstalten werden entweder ausschließlich zum Zwecke der Anstalt verwendet, wie z. B. an den Stuttgarter Anstalten, oder sie kommen, wie in Heilbronn, Reutlingen, Ulm, Tübingen, einfach der Gemeindekasse zu gute, ohne daß deshalb für die Gemeinde eine Verpflichtung bestände, die aus diesen Quellen fließenden Beträge ausschließlich widerum für die Anstalt zu verwenden.

Was endlich die Frage betrifft, wie viel neben dem Staatsaufwand noch aus Mitteln der Gemeinden und Stiftungen auf das höhere Schulwesen in Württemberg verwendet wird, so stehen hierüber keine genauen und zuverlässigen Berechnungen zu Gebot. Doch dürfte im ganzen die Annahme zutreffend sein, daß an dem Gesamtaufwand für die Gelehrtenschulen den Gemeinden und Stiftungen etwa die Hälfte, an dem Gesamtaufwand für das Realschulwesen den Gemeinden etwa sieben Zehntel zur Last fallen.

Zum Schluß mögen dem Referenten noch einige kurze Bemerkungen gestattet sein. Man hat widerholt bezüglich des württembergischen höheren Unterrichtswesens im Laufe der letzten Jahre darüber Klage geführt, daß die Zunft der alten Landpräzeptoren, denen Württemberg hauptsächlich den guten Ruf seines Schulwesens verdanke, ausgestorben und an ihre Stelle eine Generation junger Schulmänner getreten sei, welche mit den alten Traditionen brechend, dem Betriebe des sprachlichen Unterrichts nicht mehr mit demselben eisernen Fleiße und derselben Selbstverleugnung und Selbstbeschränkung obliege, wie die alten. Dabei aber verkennt man vollständig den Umschwung, den unser gelehrtes Schulwesen überhaupt im Laufe dieses Jahrhunderts genommen hat: Es hat die Lateinschule nicht nur das Gebiet ihres Unterrichts erweitert, und eine große Anzahl von Lehrfächern in ihren Lehrplan aufgenommen, welche von seiten der Lateinlehrer eine entschieden vielseitigere Vorbildung voraussetzen als bisher, sondern es ist auch der Betrieb des Unterrichts selbst ein anderer geworden, indem allmählich an die Stelle der rein linguistischen (grammatikalisch-lexikalischen) Methode, welcher auch die Lektüre der Klassiker nur als das Substrat für Einübung grammatikalischer Kenntnisse und als eine Fundstätte für die Komposition dienen mußte, und welche auf die rein formale Bildung, welche das Erlernen der lateinischen Sprache gewährt, in einseitiger Weise hinarbeitete, dem Gange der Entwickelung der philologischen Wissenschaft folgend eine vielseitigere Behandlung getreten ist, welche an der Hand der fremden Sprache und ihrer Litteratur die Jugend einführen will in das Verständnis antiken Geisteslebens und einer Kulturperiode, welche auf den verschiedensten Gebieten für alle Zeiten Mustergültiges geschaffen hat. Daß daneben der gründliche sprachliche Unterricht an den Lateinschulen nicht notleide, dafür ist durch die Einrichtung der jährlichen Konkursprüfungen gesorgt, deren Anforderungen in lateinischer und griechischer Komposition, wenn sie auch im Laufe der Jahre ermäßigt worden sind, doch immerhin noch so bedeutend sind, daß die Lateinlehrer alles aufzubieten haben, um denselben gerecht zu werden. Und daß die württembergischen Lateinschulen immer noch leistungsfähig sind, das beweist alljährlich die namhafte Zahl von Schülern, welche nicht nur von den größeren, sondern auch von den kleineren Landlateinschulen aus sich die Aufnahme in die evangelischen Seminarien und katholischen Konvikte erringt. Dagegen darf nicht unerwähnt bleiben, was widerholt auch schon anderwärts bemerkt worden ist, daß infolge der mit dem Besuche der Gelehrtenschulen verbundenen Berechtigungen eine große Masse von Schülern sich diesen Anstalten zugewendet hat, welche vermöge ihrer geringen Begabung und ihres geringen Interesses für die Lerngegenstände das

Lehrgeschäft erschweren und die Leistungen der Anstalten herabdrücken, abgesehen davon, daß infolge des Zudrangs zu den höheren Schulen die Gemeinden durch die Errichtung von neuen Klassen und Lehrstellen zu Ausgaben veranlaßt wurden, zu welchen die erreichten Resultate nicht in entsprechendem Verhältnis stehen. Auch darf nicht verschwiegen werden, daß durch den in den 70er Jahren eingetretenen Lehrermangel die Oberschulbehörde, um nur den dringendsten Bedürfnissen abhelfen zu können, da und dort Lehrer anzustellen genötigt war, welche nur wenig für den Lehrberuf qualifiziert waren und wol besser auf anderen Gebieten des öffentlichen Dienstes verwendet worden wären. Dazu kommt, daß durch die Bestimmungen des Beamtengesetzes vom Juni 1876 die Entfernung unfähiger Beamten, bezw. Lehrer mit außerordentlichen Schwierigkeiten verknüpft, und auch die Pensionierung dienstunfähig gewordener Lehrer von Bedingungen abhängig gemacht ist, welche wol bei andern Beamten, aber nicht bei den Lehrern, deren erfolgreiche Amtsthätigkeit wesentlich von ihrer geistigen Frische und Elasticität abhängt, am Platze sind. Wenn man bedenkt, wie rasch sich oft gerade die tüchtigsten und eifrigsten Lehrer im Schuldienste abnützen, wie mancher Lehrer geistig gealtert und innerlich gebrochen ist, während er äußerlich noch seinem Berufe nachzukommen vermag, so möchte man wünschen, daß der Alterstermin, welcher für die Pensionierung festgesetzt ist, das zurückgelegte 65. Lebensjahr, wenigstens bei den Lehrern herabgerückt, oder für die Praxis in dieser Richtung mehr Freiheit gegeben würde. Übrigens sind die erwähnten Übelstände mehr oder weniger dermalen auch in allen übrigen deutschen Staaten zu beklagen, und nicht speziell in den württembergischen Schulverhältnissen begründet. Dagegen möchten wir es als einen großen Vorzug der Entwickelung unseres höheren Schulwesens in Württemberg betrachten, daß die beiden Richtungen, die humanistische und realistische, in friedlichem Wetteifer ruhig neben einander sich weiter bilden, und daß wie auf kirchlichem Gebiete, so auch auf dem Gebiete der Schule die Agitation und die gehässige gegenseitige Befehdung der Parteien keinen Eingang gefunden hat.

Dr. Dorn.

X.

Xenophon und Isokrates. Die pädagogische Würdigung dieser beiden Männer, welche als Schüler des Sokrates einander so nahe getreten sind und doch in ihrem weiteren Lebensgange kaum jemals wider sich berührt haben, kann unter einen Gesichtspunkt gestellt werden, nach welchem sie als innerlich sehr verwandte Geister erscheinen. Daß der eine ein Mann des Lebens, der andere ein Mann der Schule war, fällt weniger ins Gewicht, als man denken sollte. Wir haben aber bei solcher Würdigung auf die Grundsätze zurückzugehen, welche Sokrates in Bezug auf den Zweck und die Ordnung des Staates geltend gemacht und seinen Schülern zu weiterer Entwickelung hinterlassen hatte. Da ist nun anzuerkennen, daß der große Lehrmeister einerseits zwar, indem er eine Herrschaft der Wissenden forderte, für das Staatsleben einen neuen Grundsatz aufgestellt hat, aus welchem nachher Platos Politeia und andere idealistische Staatstheorieen hervorgegangen sind, daß er jedoch, anstatt selbst aus diesem Grundsatz die möglichen Folgerungen zu ziehen, aus Scheu vor den auch die Grundlagen des Staats auflösenden Lehren der Sophisten, auf dem festen Boden des geschichtlich Entwickelten stehen geblieben ist und den durch demokratisches Unmaß aufgehobenen Zusammenhang der Sittlichkeit und des Staatswesens wider herzustellen gesucht hat. Ihm erschien Gehorsam gegen die Gesetze des Staates und Unterwerfung unter die für das Gemeinwol nötigen Einrichtungen als heilige Pflicht. Darum

war ihm nun auch die Sitte und Zucht des alten Athen so theuer (Xen. Mem. III. 5, 14), und mit Bewunderung blickte er auf die unwandelbare Ordnung des spartanischen Staates (ebend. IV. 4, 15, Symp. 8, 35). Gerade in dieser Beziehung aber sind Xenophon und Isokrates recht eigentlich Nachfolger des Sokrates geworden. Denn beide erstreben ja doch, ochlokratischem Treiben abgeneigt, eine auf sittlichem Grunde durchzuführende und das Vorwalten der Besten zulassende Gestaltung des Staatslebens, wobei der eine mit besonderer Teilnahme auf spartanische Einrichtungen blickt, der andere mit herzlichem Wolgefallen die ältere Zeit des athenischen Volkes sich vergegenwärtigt. Beide verzichten übrigens auf theoretische Rechtfertigung ihrer Gedanken, halten sich vielmehr an dasjenige, was im Leben unmittelbare Anwendung finden und von allen ohne weiteres begriffen werden konnte. Von solchem Standpunkte aus sind nun beide auch zu pädagogischen Ansichten gekommen, die bei aller Verschiedenheit im einzelnen eine bemerkenswerte Übereinstimmung im wesentlichen erkennen lassen und eine Vergleichung beider fast zu fordern scheinen. Wir fassen beide von dieser Seite jetzt etwas näher ins Auge.

Xenophon, 445 oder 444 zu Athen geboren, erhielt als Sohn eines wolhabenden Mannes eine edlere Bildung und gewann, nachdem er mit Sokrates in Verbindung gekommen war (Diog. Laert. II. 6, 48), an diesem einen Führer, der auf seine Entwickelung den nachhaltigsten Einfluß übte, dasjenige aber, was er etwa von dem Sophisten Prodikus gelernt hatte (Philostr. vitae Saphist. I. 2), zu rechter Verwendung bringen ließ. Ob bei der von Strabo (IX, 2, 7) gegebenen Nachricht, daß Sokrates in der Schlacht bei Delium (424) seinen Schüler auf den Schultern aus dem Kampfe getragen, Xenophon und Alcibiades verwechselt worden, müssen wir dahin gestellt sein lassen. Ebenso untersuchen wir an dieser Stelle nicht, ob die von Philostratus erwähnte Gefangenschaft Xenophons in Böotien mit dem Überfalle des von den Athenern besetzten Oropus durch die Böotier in Verbindung zu bringen sei. Nachdem der peloponnesische Krieg in der unglücklichsten Weise für Athen zu Ende gegangen war, trieb es den thatkräftigen Mann in die Fremde; er trat (401) in die Dienste des jüngeren Cyrus und nahm an dem kühnen Unternehmen Teil, das in der Schlacht bei Kunaxa einen so unerwarteten Schluß fand, worauf die griechischen Söldner jenen bewundernswürdigen Rückzug ausführten, den Xenophon, ihr besonnenster Führer, so trefflich beschrieben hat. Nach dritthalb Jahren in die Vaterstadt zurückgekehrt, die wenige Wochen vorher seinen verehrten Lehrer Sokrates den Schierlingsbecher hatte trinken lassen, konnte er wenig Neigung haben, lange dort zu verweilen, und nicht gerade warscheinlich ist es, daß er damals, wie doch vermutet worden ist, die Memorabilien sollte geschrieben haben. Er scheint vielmehr bald nach Asien zurückgegangen und aufs neue an die Spitze der früher von ihm befehligten Truppen getreten zu sein. Aber freilich entfrembete er sich im Dienste der Spartaner, welche die Perser bedrängten, der Vaterstadt mehr und mehr, und als er dann im korinthischen Kriege mit Agesilaus nach Griechenland zurückgekommen war und die Schlacht bei Koronea mitgeschlagen hatte (394), konnte er selbst wol sich nicht wundern, daß Athen ein Verbannungsurteil über ihn aussprach: er hatte die Waffen gegen das Vaterland und als einflußreicher Befehlshaber getragen. Dafür gestatteten ihm die Spartaner in Skillus, einem der Orte, welche sie von den Eleern befreit hatten, seinen Wohnsitz zu nehmen. Dort kaufte er von der Kriegsbeute, die ihm in Asien zugefallen und durch seine Verfügung der Artemis von Ephesus geweiht worden war, Ländereien an mit Gärten, Wiesen und Waldung und verwaltete sie dann für die Göttin, weshalb er auch alljährlich von dem Zehnten des aus diesen Besitzungen kommenden Ertrags ein stattliches Opferfest anstellte für die Bewohner von Skillus und der benachbarten Orte. Von dem übrigen Ertrage lebte er selbst (Anab. V, 3). Die ausgedehnte Muße, deren er sich in der schönen Einsamkeit erfreute, — übrigens machte ihm die Nähe von Olympia vielfachen Verkehr mit Griechen aller Länder möglich, — hat er wol

zur Abfassung seiner meisten Werke benutzt; zu den kleinen Schriften über die Jagd und über die Kunst des Reitens mag er dort besondere Anregung erhalten haben. Aber die Schlacht bei Leuktra (371), welche Spartas Ansehen auf lange Zeit zerstörte, führte auch für ihn eine schmerzliche Katastrophe herbei; er wurde mit den Seinigen von den Eleern vertrieben. Es ist anzunehmen, daß er in Korinth eine Zufluchtsstätte fand und hier auch dann blieb, als Athen, mit Sparta in enge Verbindung getreten, das gegen ihn gerichtete Verbannungsurteil aufhob. In dem Reitergefechte, welches der Schlacht bei Mantinea (362) vorausgieng, kämpften seine beiden Söhne Gryllus und Diodorus unter den Athenern; Gryllus fiel; mit welcher Fassung der greise Vater die Todesbotschaft empfieng, ist bekannt. Er selbst scheint erst im Jahre 355 gestorben zu sein; ein Enkel von ihm ist warscheinlich jener Xenophon, den der Redner Dinarchus vor Gericht bekämpft hat.

Wir glauben nicht, daß er wegen seiner Hinneigung zu den Spartanern die überaus strengen Urteile verdient hat, welche von Niebuhr und Köchly über ihn ausgesprochen worden sind. Er hatte gelegentlich doch auch ein scharfes Wort für die Spartaner (z. B. vom Staate der Lacedäm. 14, 7: *φανεροί εἰσιν οὔτε τῷ θεῷ πειθόμενοι οὔτε τοῖς Λυκούργου νόμοις*) und sein Wolgefallen war gewiß viel weniger auf Politik und Handlungsweise der Spartaner seiner Zeit gerichtet, als auf die Einrichtungen, die ihren Staat einst groß gemacht hatten und in Agesilaus immer noch einen großen Vertreter zu haben schienen. Auch können wir gelten lassen, was Schimmelpfeng (zur Würdigung von Xenophons Anabasis, Programm von Schulpforta 1870) ausgeführt hat, daß Xenophon, indem er [wie Isokrates] eine Einigung aller Griechen gegen die Perser erstrebte, der eigentümlichen Vorzüge des athenischen Staates nicht uneingedenk gewesen sei und deshalb auch nicht unbedingt auf spartanischer Oberleitung bestanden habe. Aber im allgemeinen ist eben nicht zu leugnen, daß er zumal bei Entwickelung seiner politischen Ideen, denen er sicherlich auch praktische Ausführung wünschte, mit Vorliebe auf das alte Sparta geblickt hat, und dies werden wir auch bei der weiteren Betrachtung im Auge behalten müssen.

Daß Xenophon als Sokratiker die philosophische Bedeutung und die wissenschaftlichen Gedanken des Meisters nur unvollkommen erfaßt hat, bei aller Bewunderung für die Größe seines Charakters, ist jetzt wol allgemein zugestanden (vergl. Zeller, Die Philosophie der Griechen II, 1). Auf die Frage, ob das in den Memorabilien von ihm aufgestellte Bild des Sokrates im ganzen zuverlässiger sei als das in den Dialogen Platos gegebene, von welchem Köchly (Akademische Reden 225) sagt, es habe nicht mehr historische Wahrheit als Goethes Tasso oder Schillers Wallenstein, brauchen wir uns hier nicht einzulassen, wie wir auch im allgemeinen sein Verhältnis zu Plato, das schon den Alten, ohne rechten Grund, als ein feindliches erschienen ist (Boeckh, de simultate, quam Plato cum Xen. exercuisse fertur, 1811), für unsern Zweck nicht zu erörtern haben. Es genügt uns, für das weitere darauf zurückzukommen, daß Xenophon durchweg von praktischen Zwecken bestimmt worden ist, und in dem, was er so angeregt, gelehrt und vollbracht hat, liegt seine Größe. Überall erstrebt er, wie kein Schriftsteller vor ihm, praktische Belehrung und unmittelbare Befolgung des Mitgeteilten. Wie er nun für manche Dinge, an deren wissenschaftliche Behandlung früher niemand gedacht hatte, geradezu Lehrbücher abgefaßt hat — wir meinen die kleinen Schriften über militärische und staatswirtschaftliche Gegenstände, — so ist er auch in seinen größeren Werken vielfach darauf bedacht, das im Leben Anwendbare hervorzuheben. Wie sehr dies von den Memorabilien und der Cyropädie gilt, das wird sich aus dem folgenden ergeben; aber auch in der Anabasis und in den fünf letzten Büchern der Hellenika hat er es überall, bald ermunternd, bald warnend, auf militärische oder ökonomische oder ethische Belehrung abgesehen, und zumal Agesilaus als eine vorbildliche Persönlichkeit behandelt. Mögen also auch diese Werke manche und nicht unerhebliche Mängel haben, wir werden doch mit

Roscher (Thukydides 177 f.) in ihnen immer wider eine hohe und freie Gesinnung zu bewundern haben, „jene schöne wolgebildete Harmonie der Seele, die sich in Krieg und Frieden, in der Gesellschaft und im Familienkreise, in Ernst und Scherz, hinter dem Pfluge und auf der Jagd, in Rede und That, kurz in allen Verhältnissen des Lebens klar, männlich und edel bewährt, jene sokratische Tugend, welche dem gemeinsten Soldaten weniger befiehlt, als voranleuchtet, jene Milde, die selbst das vernunftlose Tier nicht zwingen, sondern erziehen will."

Für eine pädagogische Würdigung Xenophons ist natürlich die Cyropädie von größter Wichtigkeit. Dabei kann aber die Frage nach der historischen Glaubwürdigkeit des Werkes, auf welche doch die Alten schon die richtige Antwort gefunden haben (Cic. ad Quintum fr. epp. I, 1, 8), nicht sonderlich in Betracht kommen (vgl. Ifenfer, Der geschichtliche Wert von Xenophons Cyropädie, Schleusingen, 1868, und Seelmann, De historica Xenophontis in institutione Cyri fide quid judicandum videatur, Potsdam 1870). Gehen wir davon aus, daß der Zweck der ganzen Darstellung nach den einleitenden Worten darin besteht, zu bezeichnen, welche Abstammung, Begabung und Erziehung derjenige haben müsse, welcher die schwierige Aufgabe, über Menschen zu herrschen, lösen wolle, so ist gewiß anzuerkennen, daß dieser Zweck besondere Forschungen nicht notwendig machte, vielmehr auch bei freierer Behandlung der Sache, welche nur einer fesselnden Einkleidung bedurfte, recht wol erreicht werden konnte. Auch findet sich, da das öfter vorkommende λέγεται in Wahrheit nichts beweist, nirgends eine Spur von Beziehungen auf mündliche oder schriftliche Überlieferung, die Xenophon wol auch unter den Anstrengungen und Gefahren der Anabasis kaum erlangen und prüfen konnte. Freilich haben wir es bei der Cyropädie auch nicht bloß mit Erdichtungen zu thun; vielmehr ist anzunehmen, daß Xenophon teils persische Einrichtungen, die wol zu seiner Zeit bestanden, ohne weiteres auf das Zeitalter des großen Cyrus zurückgeführt, teils spartanische Maßregeln, namentlich da, wo es sich um Erziehung handelte, zuweilen in sehr wenig verhüllter Gestalt, den Persern zugeschrieben habe. Es ist also gewiß sehr mislich, wenn man, wie es doch oft geschehen ist, in der Cyropädie sichere Belehrung über altpersische Pädagogik sucht. Selbst Stellen, wie VII. 5, 85 und VIII. 8, 13, sind nur mit Vorsicht zu benutzen. Denn in der ersteren, wo Cyrus die Erziehung den ὁμοτίμοις zur Pflicht macht, und in der anderen, wo zwar die Form als noch geltend, die Sache aber als ausgeartet bezeichnet wird, ist wol nur an das Aufwachsen der künftigen Beamten am Hofe zu denken (vgl. Anab. I. 9, 3—5), damit die Großen von Jugend auf an die Person des Königs gefesselt und alles Glück allein von ihm zu erwarten gewöhnt würden, eine Einrichtung, die vielleicht erst Darius bei der Organisation des Beamtenwesens getroffen hatte. Da konnte immerhin in manchen Dingen auch Unterricht gegeben, im Bogenschießen und in der Jagd Übung angestellt werden (vgl. Herodot 1, 137). Was von der Erziehung des jungen Cyrus selbst berichtet wird, erinnert in manchen bedeutsamen Zügen gar sehr an spartanische Grundsätze und Einrichtungen. So dürfen wir die Worte, daß die persischen Gesetze im voraus dafür Sorge getragen, die Bürger nicht nach Schändlichem streben zu lassen, als einen Grundgedanken der kretischen und spartanischen Gesetze bezeichnen (Xen. resp. Laced. 2, 2 ff., Aristot. Eth. Nicom. X. 9, 3); so haben wir den wahren Zusammenhang zu fassen, wenn der Zweck der Erziehung in den Worten ausgesprochen wird: οἱ νόμοι ταῦτα δύο μάλιστα διδάσκουσιν, ἄρχειν καὶ ἄρχεσθαι; so gewinnen wir die einfachste Erklärung für die den Persern zugeschriebene Scheidung von vier Altersklassen nach ebenso vielen Räumen; so tritt auch die ganze den Persern empfohlene Tugendlehre für uns in die rechte Beleuchtung. Bei den Worten: Τὸ κακούργους ἐρευνῆσαι καὶ τὸ λῃστὰς ἐπιδραμεῖν darf man wol ohne weiteres an die den spartanischen Jünglingen zur Pflicht gemachte Krypteia denken, und bei der Angabe, daß die Knaben ihre Speisen von Hause mitzubringen haben, fallen uns sogleich die Syssitien ein. Vgl. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unter-

richts im Altertum 1, 87 ff. und (für rein praktische Benutzung) Haun in seiner Oratio, qua Cyri disciplina puerili cum Gymnasiorum rationibus comparata discipulis Cyri exemplum imitandum proponit (Merseburg 1832).

Die Memorabilien, von Moritz Seyffert nicht glücklich „das Evangelium der griechischen Menschheit" genannt, bieten in anderer Weise für pädagogische Betrachtung reichen Stoff. Einerseits ist es die in mancherlei Formen und Gegenständen sich bewegende Lehrweise des Sokrates, welche unsere Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, und um so entschiedener, je weniger wir darüber in Zweifel sind, daß wir den historischen Sokrates in diesen Gesprächen vor uns haben; andererseits sind es die zur Verhandlung kommenden Fragen, welche uns fesseln und gerade in pädagogischer Beziehung eine besondere Anziehungskraft üben; es braucht da nur an das vierte Buch und an die Erzählung von Herkules am Scheidewege (II. 1, 21—34) erinnert zu werden (über die letztere vergl. die noch immer anziehende Schrift von C. A. Böttiger: Hercules in bivio ex Prodici fabula et monumentis priscae artis illustr. Lips. 1829. 8).

Die größeren historischen Werke Xenophons, die Anabasis und die Hellenika, haben in neuerer Zeit den Scharfsinn der Kritiker ganz besonders beschäftigt. Für unseren Zweck sind alle diese Erörterungen, die übrigens noch lange nicht zu einem Abschluß gelangt sind, von geringer Wichtigkeit, und auch die seit Niebuhr so lebhaft verhandelte Frage über die Zusammensetzung der Hellenika berührt uns an dieser Stelle nicht. Anders würden wir zu diesen Erörterungen uns zu stellen haben, wenn wir zu bestimmen hätten, welcher Gebrauch von diesen Werken im Unterrichte der Gymnasien zu machen sei. Denn da würde allenfalls auch die so entschieden ausgesprochene und durchgeführte Ansicht F. A. Richters (Kritische Untersuchungen über die Interpolationen in den Schriften Xenophons, Gera 1871), daß die Anabasis besonders stark, ja systematisch interpoliert sei, in Betracht gezogen werden müssen, während zugleich zu besprechen wäre, ob die Erklärung vorzugsweise eine grammatische, wie in den Ausgaben von Matthiä, Krüger und Rehdantz, oder, wie es von Vollbrecht geschehen ist, in größerer Ausdehnung auch eine historisch-antiquarische sein dürfe, oder inwiefern mit Breitenbach der Zusammenhang den Schülern zu besserem Bewußtsein gebracht werden müsse, als dies bei der gewöhnlichen Behandlung in den Schulen zu geschehen pflegt; bei tieferer Erfassung der Aufgabe würde dann (mit Schimmelpfeng) auch zu erwägen sein, ob die Anabasis „ein Buch des köstlichsten Humors" sei und Xenophon darin als „einer der besten und edelsten Patrioten Griechenlands" vor uns stehe. Was aber die Hellenika anlangt, so müßte eigentlich nach dem Gange und Charakter der neueren Untersuchungen die Frage gestellt werden, ob dieses Werk, abgesehen von den beiden ersten Büchern, überhaupt noch mit Schülern gelesen werden dürfe, denen doch eine so parteiische Darstellung großer Begebenheiten nicht zusagen könne (vergl. indes die Abhandlung von O. Lipsius über den einheitlichen Charakter der Hellenika des Xenophon. Luckau 1857).

Von den kleineren Schriften des jetzt so vielfach angefochtenen Mannes kommen für pädagogische Betrachtungen besonders noch der Ökonomikus und die Abhandlung vom Staate der Lacedämonier in Frage, während die Schrift vom Staate der Athener nach den Untersuchungen Böckhs (Staatshaushaltung der Athener, zweite Ausgabe 433 ff.) und Roschers (Thukydides 526 ff.) jetzt von den meisten dem Xenophon abgesprochen wird. Die Lobrede auf Agesilaus, Hiero, das Gastmahl, die Apologie des Sokrates könnten eingehendere Berücksichtigung nur dann finden, wenn wir für die pädagogische Würdigung Xenophons den Ausgang von seinen religiös-sittlichen Grundsätzen nehmen wollten, welche O. Fabricius in der Abhandlung „zur religiösen Anschauungsweise des Xenophon" (Königsberg 1870) in sehr belehrender Weise zusammengestellt hat.

Allein richtiger werden wir in Xenophons Ansichten von der Aufgabe des Staats

den Grund für unsere pädagogische Betrachtung erkennen. Es ist unverkennbar, daß diese Ansichten mit denen der Gegenwart in manchen wesentlichen Punkten zusammentreffen. Wir sind bei der Entwickelung derselben dankbar der klaren Darstellung gefolgt, welche Henkel in seinen „Studien zur Geschichte der griechischen Lehre vom Staat“ (Leipzig 1872) gegeben hat.

Xenophon faßt die Aufgabe des Staates durchaus als eine pädagogische. Der Staat soll nach ihm nicht bloß durch Gesetz und Rechtsordnung Person und Eigentum gegen die Angriffe der Leidenschaften schützen, sondern durch unmittelbare Einwirkung in den Bürgern eine Gesinnung heranbilden, welche das Vollbringen des Rechten zu einer innerlich begründeten Notwendigkeit macht; er soll nicht allein das Schlechte hemmen und entwaffnen, sondern die Kräfte des Guten zu lebendiger Bethätigung bringen. Dies ist aber nur dann möglich, wenn der Staat das ganze Leben der ihm Angehörenden unter seinen erziehenden Einfluß nimmt und dabei durchweg die Richtung auf Bildung des sittlichen Charakters festhält. Dies ist nun allerdings der Grundgedanke, welcher die alten spartanischen Einrichtungen beherrschte, und wenn Xenophon das Wesentliche dieser Einrichtungen nach Persien verlegt, so ist dies im ganzen nur eine Einkleidung zu nennen, durch welche eine unbefangenere Würdigung seiner Ideen erweckt werden sollte. Es ergiebt sich aus mancherlei Parallelen im einzelnen, wie Persisches und Spartanisches für ihn zusammenfallen. So heißt es gleich am Anfange der Cyropädie (I. 2, 2 f.): „Bei den Persern scheinen die Gesetze die Sorge für das Gemeinwol nicht erst da anzufangen, wo dies in den anderen Staaten geschieht. Denn die meisten Staaten überlassen es einem jeden, seine Kinder zu erziehen, wie er will, und auch den Älteren, zu leben, wie sie wollen; dann aber verbieten sie ihnen zu stehlen, zu rauben, gewaltsam in ein Haus zu bringen, in unberechtigter Weise jemanden zu schlagen, Ehebruch zu treiben, der Obrigkeit ungehorsam zu sein, und was dergleichen mehr ist; wenn aber jemand dagegen handelt, so belegen sie ihn mit Strafen. Dagegen sorgen die persischen Gesetze schon im voraus dafür, daß überhaupt die Bürger nicht geneigt sind, ein schlechtes oder schimpfliches Werk zu begehen.“ Fast dasselbe aber sagt er (resp. Laced. 10, 4 ff.) von Sparta: „Wer sollte an Lykurgus nicht höchlich bewundern, daß er, als er erkannt hatte, wie diejenigen, welche der Tugend sich nicht befleißigen mögen, auch nicht tüchtig sind, dem Vaterlande zu nützen, in Sparta alle nötigte, alle Tugenden von Staats wegen zu üben. Wie nun im Privatleben dadurch, daß die einen die Tugend üben, die anderen sie vernachlässigen, ein Unterschied entsteht, so unterscheidet sich auch Sparta von allen anderen Staaten dadurch, daß es das Sittlichschöne zur Geltung bringt. Oder ist nicht auch das schön, daß, während die anderen Staaten strafen, wenn einer dem anderen Unrecht thut, er nicht geringere Strafe für diejenigen bestimmt hat, welche augenscheinlich versäumt haben, so gut als möglich zu werden? Denn er glaubte, daß von denen, welche Raub oder Diebstahl begiengen, nur die zunächst Betroffenen geschädigt werden, daß aber Schlechte und Feige den ganzen Staat verrieten.“

Diese Aufgabe ist jedoch nach Xenophon nur dadurch zu erreichen, daß der Staat in durchgreifender Weise das Werk der Jugenderziehung in die Hand nimmt, wobei er indes nicht sowol auf litterarische Bildung, als auf Bildung des Charakters und des in Rat und That sich bewährenden Verstandes zu achten hat. Er sagt daher von den persischen Knaben (Cyrop. I. 2, 6), daß sie in die Schule gehen, um Gerechtigkeit zu lernen, nicht aber, wie die griechischen, um im Lesen, Schreiben, Rechnen unterrichtet, in die *γράμματα* eingeführt zu werden (vergl. resp. Laced. 2, 1. Cyneg. 12, 14); sie sind nun unter die Leitung bewährter Männer aus den Volksältesten gestellt, welche den größten Teil des Tages hindurch den Knaben in den vorkommenden Streitsachen Recht sprechen oder auch den geübteren Knaben selbst unter genauer Aufsicht das Richteramt überlassen (Cyrop. I. 2, 6 f.; 3, 16; 4, 3), wobei sie auch Schläge zuerkennen, wie in Sparta der *παιδονόμος* an seiner Seite *μασ-*

τιγοφόρους hatte (resp. Laced. 2, 2). Sie gewöhnen die Knaben außerdem an Sittsamkeit, Gehorsam, Mäßigkeit und Wahrheitsliebe (vergl. resp. Laced. 2, 2; 8, 1). Mit dieser sittlichen Ausbildung verbanden sich noch Übungen in Handhabung der Waffen, jener Werkzeuge des Glücks und der Freiheit der Völker (Cyrop. VII. 5, 79); das Gegenbild in Athen Mem. III. 12, 5; 5, 15.

Diese Staatserziehung ist nun auch eine im wesentlichen auf alle berechnete, — nur diejenigen, welche durch Armut auf ihrer Hände Arbeit angewiesen sind, nehmen nicht Teil, — und sie hört so wenig mit dem Knabenalter auf, daß sie vielmehr alle Lebensalter umfaßt (Cyrop. I. 2, 5; für Sparta resp. Laced. 3, 2 ff.; 4, 1, 7; 10, 1). Zunächst jedoch ist es die Klasse der Jünglinge, auf welche sich die Aufmerksamkeit des Staates in besonderer Weise richtet, weil dieses Lebensalter so leicht die ihm gezogenen Schranken durchbricht (vergl. resp. Laced. 3, 2). Die Jünglinge werden nun unter der Aufsicht erprobter Männer zu strenger Beobachtung der Sittsamkeit angehalten und haben sich in Führung der Waffen, wie durch die Jagd auf den Ernst des Krieges vorzubereiten (Cyrop. I, 2, 10; VIII. 1, 34 f.; vergl. resp. Laced. 4, 7 und Cyneg. 12, 1 ff.). Nebenbei liegt es ihnen aber auch schon ob, polizeiliche Maßregeln für die innere Sicherheit auszuführen. Es folgen dann mit besonderen Befugnissen und Pflichten die Klassen der volljährigen Männer und der Volksältesten; in den Händen dieser Ältesten aber vereinigt sich alle Staatsgewalt, die richterliche wie die beschließende, das Recht, die Behörden einzusetzen und pflichtvergessene Bürger auszustoßen (vergl. resp. Laced. 3, 3; 10, 1). Die Verfassung ist also in Wahrheit eine aristokratische, und das erbliche Königtum, welches in diesem Zusammenhange doch eine feste Stelle hat, hebt den aristokratischen Charakter dieser Verfassung nicht auf, weil der König nur der erste Diener des Staates ist, nicht irgendwie nach Belieben entscheiden kann (Cyrop. I. 3, 18); das Verhältnis des Königs zum Volke beruht auf einem Vertrage (Cyrop. VIII. 5, 24; resp. Laced. 15, 7).

Allein in Cyrus hat nun Xenophon doch einen Fürsten dargestellt, der die schwierige Kunst, über Menschen zu gebieten, in vollstem Maße versteht, weil er, in der vortrefflichen Zucht der Perser groß geworden, fort und fort zu beweisen imstande ist, daß er besser ist als alle die Beherrschten durch Übung und Pflege der Gottesfurcht, der Gerechtigkeit, der Ehrbarkeit, der Selbstbeherrschung, wie er auch in kriegerischer Tüchtigkeit allen anderen voransteht (Cyrop. VIII. 1, 21 ff.). Darum kann er dann auch bewirken, daß die ihm Untergebenen recht tüchtig werden (Cyrop. II. 1, 11; VIII. 1, 10), weil schon das Vorbild, das er giebt, — nach dem Beispiele der Regierenden aber pflegen die Regierten sich gern zu bilden (VIII. 1, 8 u. a.), — eine erziehende Kraft hat. Überdies aber wird er ja auch Tüchtigkeit und Verdienst überall belohnen (Cyrop. II, 2, 17 ff. VIII. 1, 39 und sonst) und den Wetteifer in allem Guten erwecken und steigern (resp. Laced. 4, 2, verbunden mit Cyrop. II. 1, 22; VII. 1, 18; VIII. 2, 26; Hipparch. 1, 26; Hiero 7, 3 u. a.). Er ist ja überhaupt in der Einheitlichkeit und Persönlichkeit seines Waltens gleichsam ein sehendes Gesetz: ein Herrscher, der die genaue Vollziehung seiner Anordnungen überwacht und jede Übertretung unmittelbar ahndet, während er auch wider Wolthäter und Vater seines Volkes und im Glücke desselben, das willig ihm gehorcht, sein eigenes Glück findet.

Ein so geleitetes und gebildetes Volk ist dann auch berechtigt, im Kreise der minder tüchtigen und schlechter regierten Nationen als das herrschende sich geltend zu machen. Indem Xenophon aber das unter Cyrus so gewaltig aufsteigende Perserreich in solcher Weise würdigt, kann er doch auch wider nach der Kenntnis, die er von dem verfallenden Perserreiche gewonnen, und als Grieche, der ein entschiedenes Bewußtsein von dem Rechte persönlicher Tüchtigkeit besitzt, nicht unterlassen, eine dem eigenen Volke günstige Anwendung von seinem Gedanken zu machen, und so sieht er in Age-

silaus den Mann, der berufen ist, an der Spitze seiner Spartaner und der mit diesen vereinigten Griechen die Herrschaft über Asien zu erkämpfen.

Haben wir so Xenophons Gedanken über eine allumfassende Staatspädagogik in raschem Überblicke zusammengefaßt, so können wir doch nicht sagen, daß damit alles erschöpft sei, was in seinen Werken an pädagogischen Gedanken niedergelegt ist. Aber wir beschränken uns auf einige Ergänzungen.

Da ist nun zunächst die Beachtung wert, daß Xenophon, der mit Sokrates auch sehr nachdrücklich gegen die sinnlichen Verirrungen der Knabenliebe sich erklärt (Sympos. 8, 7 ff.), für die Frau gleiche Berechtigung mit dem Manne in der Leitung des Hauswesens verlangt und eine sorgfältigere Ausbildung derselben für notwendig erklärt (Oecon. 7, vergl. 3, 13). Über die Behandlung der Sklaven finden sich im Ökonomikus (12, 3 ff.; 7, 37, 41; 14, 9; 21) ebenfalls verständige und humane Bemerkungen. Idealere Auffassung des Familienlebens hat freilich auch er nicht gewonnen. Auf intellektuelle Bildung nimmt er, wie schon bemerkt, nur selten Rücksicht (vergl. Cyrop. I. 4, 3); vielleicht aber dürfen wir gerade an dieser Stelle noch hervorheben, daß die jener Zeit eigentümliche Neigung, bei der Jugenderziehung die Mythen durch allegorische Erklärungen für sittliche Zwecke zu verwenden (allegorische Auslegung auch der homerischen Gesänge), bei Xenophon nicht eben nur in der sinnreichen Allegorie des Prodikus auftritt (vergl. Fabricius 15 f.).

Im allgemeinen verweisen wir noch auf folgende Schriften: Nobbe, Vita Xenophontis e Diogene Laertio additis adnott. (Lips. 1825, 8), Krüger, De vita Xenophontis quaestiones critt. (Hal. 1832, 8), Delbrück, Xenophon, zur Rettung seiner durch Niebuhr gefährdeten Ehre dargestellt (Bonn, 1829, 8). —

Isokrates unterscheidet sich von Xenophon in manchen Beziehungen so, daß eine Zusammenstellung beider als gewagt erscheinen könnte. Während Xenophon im praktischen Leben stark und tüchtig sich erweist und mehr oder weniger alles unter politisch-ethische Gesichtspunkte bringt, ist Isokrates durchaus Mann der Schule und Vertreter des im Zeitalter des Perikles zu eingreifender Bedeutung gekommenen Lehrstandes, wie denn auch dasjenige, was er Philosophie nennt, auf allgemeine geistige Bildung berechnet ist. Allein in den pädagogischen Fragen ist er doch ganz ebenso wie Xenophon Sokratiker und trifft mit ihm in den Grundanschauungen so zusammen, daß er auch in dieser Darstellung ihm an die Seite treten darf.

Isokrates, im Jahre 436 zu Athen geboren und, wie Xenophon, Sohn eines wolhabenden Mannes, wurde, nachdem er die Sophisten Gorgias und Prodikus gehört hatte, ein Lieblingsschüler des Sokrates (Platon. Phaedr. am Ende). Die Hoffnung freilich, die zunächst an seine philosophische Begabung geknüpft worden war, ging nicht in Erfüllung, weshalb späterhin Plato (Euthyd. 305 C. und f.) ihn nur als Rhetor gelten ließ und auf das Grenzgebiet zwischen Philosophie und Politik verwies (vergl. Spengel, Isokrates und Platon, in den Abhandlungen der philos.-philol. Klasse der bayerischen Akademie der Wissenschaften VII. 731 ff.). Und diese Stellung wählte Isokrates selbst; als Rhetor hat er auch wirklich seine Stellung ausgefüllt. Er selbst zwar wollte nicht Rhetor, sondern Philosoph heißen; allein Philosophie war ihm eben nicht Spekulation oder dialektische Ermittelung der Wahrheit, sondern vielmehr für die Seele, was die Gymnastik für den Körper ist, sie war ihm die Anleitung (ψυχαγωγία) zu richtigem Denken, Reden und Handeln in besonderer Anwendung auf das Leben im Staate, wobei dann doch die kunstgerechte Rede das Entscheidende ist. Denn nur so schien die Redegabe, das edelste und menschlichste Geschenk der Natur, das ihrer allein würdige Ziel zu erreichen, daß der Mensch im Bürger sittlich gebildet und der Staat zu einer Schule des Rechts und der Tugend gemacht werde. Bei solcher Auffassung aber wandte sich sein ganzer Zorn gegen die dialektischen Wortgefechte der Sophisten, vor denen er die Jugend nicht nachdrücklich genug warnen zu können glaubte. In einer durchaus gegen sie gerichteten Rede tadelt

er diese Marktschreier, die alles versprechen und so wenig leisten, deren Windbeutelei (τερθρεία) von dem ernsten Streben nach Wahrheit ablenke und für das Leben gar keine, für die Schule nur sehr geringe Bedeutung habe; Gegenstand wirklicher Erziehung müsse die Vorbildung für das Leben im Staate sein, die Übung in den Kenntnissen und Fertigkeiten, deren sicheren Gebrauch dasselbe verlangt, wobei es übrigens besser sei, über Brauchbares einer ausreichenden, als über Unbrauchbares einer gründlichen Beurteilung fähig zu sein, in großen Dingen sich nur wenig auszuzeichnen, als in kleinen und für das Leben unbrauchbaren groß dazustehen.

Indem nun aber Isokrates die Dinge des Staatslebens, die Politik, der kunstmäßigen Rede als den allein würdigen Inhalt gab, wurde für ihn die Rede ganz entschieden Staatsrede (λόγος πολιτικός); ihr wandte er dann auch als Lehrer wie als Schriftsteller seine Kraft zu, sie zu pflegen wurde die Aufgabe seiner Schule. War sie in den Historikern noch in engem Zusammenhange mit den erzählten Thatsachen erschienen, so wurde sie durch Isokrates in bewußtvoll ausgebildeter Kunstform zur Selbständigkeit erhoben und trat so als besondere Gestaltung in die Mitte zwischen Historie und Rhetorik. Daß er aber bei so energischer Hinwendung auf das Staatsleben nicht selbst in das Staatsleben eintrat und darin Geltung zu gewinnen strebte, sondern auf den Unterricht in der Schule sich beschränkte, das ist von jeher und bereits von ihm selbst aus dem Mangel an der notwendigen Ausrüstung mit Körperkraft und Seelenstärke erklärt worden. An Mut zwar fehlte es ihm nicht: er hatte es gewagt, für seinen von Kritias bedrohten Lehrer Theramenes mannhaft einzutreten, und am Tage nach des Sokrates Hinrichtung war er öffentlich in Trauerkleidern erschienen; aber er besaß doch die zähe Ausdauer des Demosthenes nicht, der durch Ungunst der Natur und der ersten Mißerfolge so wenig im Aufstreben zu den höchsten Zielen gehindert wurde, daß er vielmehr das Außerordentliche erreichte. Und so blieb er doch lange Jahrzehnte Mann der Schule, leistete aber als solcher auch wider so Großes, daß ebenso sein Ehrgeiz wie seine Vaterlandsliebe volle Befriedigung finden konnte.

Er hatte im peloponnesischen Kriege sein ererbtes Vermögen verloren und dann zunächst, nach dem Beispiele des Lysias und anderer Redner, für Geld Reden geschrieben; weil er aber damit in mancherlei Verlegenheiten geriet, hatte er dies Geschäft aufgegeben und rhetorische Lehrbücher verfaßt, und dies war für ihn Übergang zu eigentlicher Lehrthätigkeit geworden. Wir wissen nicht, warum er damit in Chios den Anfang machte. Geschah es, weil er am Anfange noch sich schämte, in Athen für Lehrgeld zu unterrichten? Aber er fand in Chios nur neun Schüler, und erst als er sich entschlossen hatte, in Athen die Beredsamkeit zu lehren, brachte er es zu lohnenden Erfolgen. Eigentümlich genug war nun hier seine Thätigkeit. „In seinem Hörsaal hatte er sich seine Schaubühne geschaffen; hier entfaltete er das geräuschlose Walten eines Lehrers und Erziehers; von hier giengen von Zeit zu Zeit seine in Formen von Reden geschriebenen Abhandlungen über die Tagesfragen aus, welche gerade den Stoff aller öffentlichen Beratungen, aller politischen Gespräche bildeten; hier saß, entsprechend der auf der Agora versammelten Volksmenge, eine Schar strebsamer Jünglinge zu seinen Füßen und durchlief mit ihm die Tagesordnung der Eklesia, über welche der Meister sich stets von den hervorragenden Stimmen Bericht erstatten ließ; hier fand nicht nur ein lebhafter Austausch von Gedanken, ein anregender Wechsel von Rede und Gegenrede statt, hier stand auch ein Richterstuhl, von dem die herrschenden Tagesmeinungen gegen einander abgewogen und nach einem Maßstabe beurteilt wurden, den wir häufig nicht billigen, aber zum mindesten nicht anders als unabhängig nennen können" (Oncken). So wurde nun durch ihn Athen, das bis dahin noch von Joniern und Italioten gelernt hatte, die Lehrerin der Staats- und Redekunst, zu welcher, nach des Meisters eigenem Ausdrucke (Antidos. 224), Schüler aus Sicilien und von den Küsten des Pontus strömten, um dann oft Jahre lang seinem Unterrichte zu lauschen, bis die von ihnen gewonnene Kunst wider in die

Ferne ziehen und Pflanzstätten der Beredsamkeit gründen konnte (vergl. Cic. Brutus § 32). Daß Isokrates durch seinen Unterricht, zum Teil auch durch die von ihm verfaßten Schriften ein reicher Mann wurde und als solcher auch zu kostspieligen Leistungen für den Staat sich in den Stand gesetzt sah, ist bekannt. Die Angriffe, welche er von Aristoteles erfuhr (Cic. de oratore III. 35; vergl. Off. 1, 1), sind hier eben nur zu erwähnen.

Von dem künstlerischen Werte und der politischen Bedeutung seiner uns noch erhaltenen 21 Reden hat man von jeher sehr günstig geurteilt, sobald man seine Eigentümlichkeit unbefangen aufzufassen geneigt war. Besonders die Franzosen haben erklärlicher Weise bei ihrer Begabung und Vorliebe für rhetorisch schöne Darstellung seine Kunst zu schätzen verstanden.*) Der Wert seiner politischen Anschauungen kann in Zweifel gezogen werden; aber zu leugnen ist doch nicht, daß seine Reden tiefe Einblicke in die Erregungen und Stimmungen der Zeit, auf die er zu wirken suchte, gestatten. Es wird dies auch bei einer kurzen Zusammenstellung seiner pädagogischen Ideen sich erkennen lassen, mit denen er seinem Zeitgenossen Xenophon so nahe kommt.

Auch Isokrates weist dem Staate eine pädagogische Aufgabe zu. Nicht die Menge und Manigfaltigkeit der Gesetze, sondern die lebendige Sitte, nicht das einengende Verbot, sondern die freie Tugend ist es, wodurch das Gemeinwesen gedeiht. Es ist ein Irrtum, zu denken, daß die besten Männer da sich bilden, wo die Gesetze mit der größten Genauigkeit festgestellt sind, da bei dieser Annahme ja zu erwarten wäre, daß alle Völker gleich gut würden, sobald sie dieselben Gesetze erhielten. Aber die Tugend wird nicht also gefördert, sondern durch die Grundsätze, welche das tägliche Leben bestimmen; denn die meisten bilden sich nach den Sitten, in denen sie auferzogen werden. Die Vielheit und Genauigkeit der Gesetze ist eher ein Beweis, daß es um den Staat schlecht steht, der sie als Dämme gegen die Vergehungen aufstellt. Die rechten Bürger müssen nicht die Hallen mit geschriebenen Gesetzen füllen, sondern das Recht im Herzen tragen. Wer schlecht erzogen ist, wird auch die besten Gesetze zu übertreten wagen; wer aber in guter Zucht aufgewachsen ist, wird auch die einfachen Satzungen treu beobachten. Darum hat nun auch die Staatsweisheit nicht sowol darauf zu sehen, wie man die Übertreter der gesetzlichen Ordnung strafe, sondern vielmehr auf Mittel zu denken, daß niemand eines strafwürdigen Vergehens sich schuldig mache (Areopagit. 39—42).

Wie aber Xenophon im Staate der Spartaner das Vorbild für alle Staatsordnung gefunden hat, so Isokrates im Staate der Athener (Panegyr. 78, Panathen. 144), dessen ältere Geschichte er freilich in etwas willkürlicher Weise idealisirt, wie er denn auch bei Betrachtung der Zeit des Solon und Klisthenes alles im hellsten Lichte prangen sieht (Areopagit. 16 ff., Panathen. 130, 151, Antidos. 232). Im ganzen ist es aber die gemäßigte, noch von aristokratischen Elementen durchzogene Demokratie, für welche er sich erwärmt hat (vergl. Roscher, Thukydides 519 f.), und in dieser erscheint ihm wider der Areopag, diese mit großen Befugnissen ausgestattete Aufsichtsbehörde, als eine nach allen Seiten wolthätig wirkende und in besonderer Weise die

*) Havet: Comme Isocrate a passé tous les orateurs dans l'éloquence d'apparat il est aussi le premier par le nombre, et c'est toujours à lui qu'on en rapporte l'honneur. Sa phrase rassemble dans la plus heureuse harmonie la magnificence du mètre poétique et le mouvement libre et naturel du discours. Telle période d'Isocrate se faisait applaudir comme de beaux vers, et se gravait de même dans les mémoires; mais ni les beaux vers, ni même les belles périodes ne peuvent véritablement se traduire, et je ne puis qu'indiquer, en exemples de ces développements où le discours est comme une belle rivière qui coule à pleins bords, le passage du Discours panégyrique qui embrasse la seconde guerre médique, morceau triomphant, qui éclipsa absolument, quand il parut, le Discours funèbre, jusque-là fameux, de Lysias. Ce sont là des phrases dont les Athéniens s'enivraient, non pas seulement, comme disait Socrate, parce qu'ils y étaient loués, mais parce qu'elles sont magnifiques.

Jugendbildung regelnde Macht (Areopagit. 36 ff.). Dabei hat er nun auch, hierin stark von Xenophon sich entfernend, die litterarische Bildung in ihrem Werte für die Jugend erkannt. Über Poesie freilich ist sein Urteil ein beschränktes, und bedeutsam erschienen ihm wol nur die didaktischen Dichtungen von Hesiod, Phokylides und Theognis (ad Nicocl. 3, 42 ff., Busir. 28. f.). Das Beste von den Dichtern soll die Jugend auswendig lernen, und auch die Werke anderer, selbst der Sophisten, wenn sie Nützliches darbieten; denn wie die Biene aus allen Pflanzen das Beste ziehe, so müsse auch derjenige, welcher sich zu bilden strebe, von allen Seiten nützliche Kenntnisse einsammeln (Panegyr. 159, Demonic. gg. das Ende). Eristik, Astrologie, Geometrie und verwandte Fächer erscheinen ihm zwar als unnütz für das Leben, aber er läßt sie gelten als *γυμνασίαν τῆς ψυχῆς καὶ παρασκευὴν τῆς φιλοσοφίας* (natürlich der Philosophie in seinem Sinne, Antidos. 258 ff.). Je mehr er unzufrieden ist mit der Sittenverderbnis der Jugend seiner Zeit, desto nachdrücklicher weist er auf die großen Vorbilder der Vergangenheit hin (Panathen. 138, Areopagit. 29 ff.) Vgl. im allgemeinen Baumgarten-Crusius, De oratoribus Graecis, maxime Isocrate, egregiis institutionis publicae magistris (Meißen 1833).

Obwol begeistert für die wahre Demokratie, hat Isokrates doch auch die Bedeutung einer weisen und gerecht waltenden Monarchie erkannt, und in der Zuschrift an Nikokles wie in der Lobrede auf Euagoras einen Fürstenspiegel aufgestellt, der im wesentlichen die Ideen Xenophons über königlichen Beruf widerholt. Auch nach ihm ist die Thätigkeit des Herrschers wie die schwierigste, so die segensreichste. Er muß durch Weisheit und Tugend alle übertreffen und in seinem Berufe ein wahres Priestertum erkennen, von welchem das schönste Opfer dargebracht, der würdigste Gottesdienst verwaltet wird. Dann ist er ein Vorbild für die von ihm Beherrschten, das wirksamste und bindendste Gesetz für sie, und gern bilden sie sich nach ihm, der auch mit den besten Ratgebern und Beamten sich umgiebt und so mit um so größerem Nachdruck dafür sorgen kann, daß alle in den rechten Gleisen sich bewegen.

Es war folgerichtig, daß auch Isokrates, indem er so für das Staatsleben alles unter sittlichen Gesichtspunkt stellte, das Recht des einzelnen Staates im Verhältnis zu anderen nach seiner sittlichen Tüchtigkeit bestimmte. Wie er nun aber hieraus die bedeutsamsten Folgerungen zog, teils für das Verhältnis der einzelnen griechischen Staaten zu einander, teils für die Aufgabe des die geeinten Griechen leitenden Staats gegenüber den Persern, das haben wir in diesem Zusammenhange nicht zu erörtern. S. besonders Oncken, Isokrates und Athen (Heidelberg 1862).

Er hatte zuletzt, um nach schmerzlichen Enttäuschungen doch eine Einigung der immer wider in Zwietracht sich abmühenden Griechen hoffen zu können, sein Auge auf Philippus von Makedonien gerichtet, in diesem den rechten Mann zur Ausführung seines völkerrechtlichen Ideals erkannt. Aber gerade von diesem sah er seine Hoffnungen am schrecklichsten betrogen. Die Einheit wurde ja wol erzwungen; aber die Freiheit gieng verloren. Nach der Schlacht bei Chäronea (338) mochte der fast zu hundert Jahren gekommene Greis nicht länger leben; er wählte den Hungertod.*)

Die von ihm ausgegangenen Anregungen haben lange Zeit durch die griechische Litteratur fortgewirkt in seinen Schülern und in seinen Schriften. Zu den ersteren hat man freilich manche ohne ausreichende Gründe gezählt; aber gewiß ist nicht zu leugnen, daß mehr oder weniger alle durch Kunst der Rede bedeutende Männer seiner und der folgenden Zeit von ihm gelernt, nach ihm sich gebildet, wenn sie auch nicht gerade zu seinen Füßen gesessen haben, und dies gilt in ganz besonderer Weise auch von Demosthenes, dessen politische Richtung doch von der des Isokrates so weit ablenkte. Wie sehr dieser auch auf die geschichtliche Darstellung der makedonischen Zeit

*) Von Havet XCVIII f. ist diese Erzählung ohne rechten Grund für eine Fabel erklärt worden.

durch seine Schüler Ephorus und Theopompus eingewirkt hat, ist bekannt. Seine Schriften hat das Altertum vorzugsweise nach ihrem formellen Werte geschätzt. Die neuere Zeit hielt sich zunächst mit Vorliebe an ihren ethischen Gehalt, und in den Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts kam man beim griechischen Unterrichte selten über die Ansprache an Demonikus hinaus. Für diesen hatte auch Michael Neander die Phraseologia Isocratis graecolatina (Basel 1558) zusammengestellt, während die lateinische Übersetzung von Hieronymus Wolf (Paris 1563) höheren Zwecken diente. In unserer Zeit haben die Ausgaben von Rauchenstein und O. Schneider die vorzüglichsten Reden des Isokrates in den Gymnasialunterricht zurückgeführt; die Bearbeitung Benselers hat sie auch weiteren Kreisen wider zugänglich gemacht. Vergl. meine Abhandlung de Isocrate juvenibus nostris diligentius commendando I et II (Zittau 1864).

Im allgemeinen empfehlen wir noch Havets lehrreiche Einleitung zu Cartelieri Übersetzung der Rede vom Vermögenstausche (Paris 1862), Henkel in der bereits oben citirten Schrift, Westermann, Geschichte der griechischen Beredsamkeit 77 ff., Schäfer, Demosthenes und seine Zeit (Leipzig 1856 f. 3 Bände) und F. Blaß, Die attische Beredsamkeit; Abt. II, Isokrates und Isaios. Unerreichbar sind mir geblieben: Monita Isocratea cum Jac. Facciolati suisque animadversionibus edidit Jo. Frickius (Jena 1765). Heinrich Kämmel †.

Z.

Zeichnen. Die wesentliche Aufgabe des Zeichnens ist, von einem mit dem äußeren oder inneren Auge aufgefaßten Gegenstand ein Abbild auf einer Ebene herzustellen. Der Gegenstand kann ein räumlicher (körperlicher) sein, oder auch einer Fläche angehören; im letztern Falle ist er meist, doch nicht immer, selbst schon das Bild eines im Raum zu denkenden Objekts, ein Vorbild für den Zeichner, welches dieser dann entweder genau nachzuahmen oder mit Modifikationen nachzubilden hat. Dem „Zeichnen aus freier Hand“, für welches mechanische Hilfsmittel nicht vorhanden sind, steht gegenüber das mit Zirkel und Lineal arbeitende „konstruktive (oder „geometrische“) Zeichnen“; dieses kann nur solche Formen widergeben, welche sich geometrisch definieren lassen, ist aber zu deren genauer Darstellung allein brauchbar. Das Gestalten aus freier Hand vertritt die künstlerische, das konstruktive die wissenschaftliche Seite des Zeichnens.

Das Zeichnen ist, wie das Schreiben, ein Ausdrucksmittel und tritt als solches bald selbständig auf, bald im Zusammenwirken mit schriftlicher oder mündlicher Mitteilung, häufiger diese unterstützend als von ihr unterstützt. Ganz unentbehrlich und durch kein anderes zu ersetzen ist dieses Mittel für die Verständigung im Kunst- und Gewerbeleben; man hat mit Recht das Zeichnen „die Sprache der Technik“ genannt. Erscheint demnach zur Vorbereitung auf einen technischen Beruf das Erlernen solcher Sprache als durchaus notwendig, so wird ihre Kenntnis andern Berufsarten wenigstens wünschbare Vorteile bringen, und man hätte Unrecht, wenn man die Bedeutung des Zeichnens an Gelehrtenschulen ausschließlich von der ästhetischen Seite beurteilen wollte. Gleich irrtümlich aber wäre es, das Zeichnen an realistischen Lehranstalten lediglich für ein Drillen auf künftige Praxis zu halten. Das bildende Element im Zeichenunterricht ist für jede Schule hoch anzuschlagen und würde sich sogar da, wo es über platten Nützlichkeitsansichten unterschätzt werden sollte, von selbst geltend machen. Indes darf man nicht meinen, daß durch diesen Unterricht der Sinn für das Schöne sofort und unmittelbar geweckt werde. Anfänger zeichnen unter einem ungeschickten Lehrer gute und schlechte Vorlagen

mit der nämlichen Seelenruhe nach, ohne den Unterschied zu spüren oder von der Verschrobenheit ihres eigenen Machwerks eine Ahnung zu haben, und auch ein ganz tüchtiger Lehrmeister, welcher selbstverständlich die unpassenden Vorbilder fern hält, kann Schönheitsgefühl den Schülern nicht geradezu einflößen. Ehe die schöne Form Eindruck machen kann, muß der Schüler gelernt haben, Formen überhaupt zu erfassen. Das erste Ziel des Unterrichts ist daher, das Auge zu schärfen für das Charakteristische einer Form, für das Unterscheidende in verwandten Formen. Ein im genauen und zugleich raschen Vergleichen hinreichend geübter Blick erkennt dann ohne besonderes Zuthun des Lehrers die innere Harmonie eines Gebildes, also dessen Schönheit. Es ist derselbe Weg, auf welchem auch Leute, welche niemals Zeichnen gelernt haben, sich ein Kunsturteil erwerben können; nur wird, wenn ein erfolgreicher Zeichenunterricht vorausgegangen ist, der Weg kürzer und das Urteil sicherer sein, weil das Verständnis für Formen am besten gefördert wird durch eigenes Nachbilden von Formen unter sachkundiger Aufsicht. Vieles und zu frühes Reden über Schönheit nützt gar nichts; ist aber der Schüler einmal dahin gelangt, das Schöne selbst zu gewahren, so hat der Lehrer den neuerwachten Sinn zu nähren durch musterhafte Vorbilder, durch leichte Andeutungen über ihre künstlerischen Vorzüge, später durch kritische Zergliederung derselben. Auf Formschönheit muß auch das konstruktive Zeichnen Rücksicht nehmen; sie kommt dort dem Schüler früher zum Bewußtsein als an frei gestalteten Formen, weil die geometrische Gesetzmäßigkeit augenfälliger ist als die Wirkung eines verborgen liegenden Gesetzes. Gesetzmäßigkeit aber ist überall der letzte Grund des Schönen, obgleich das betreffende Gesetz an sich nur selten klar von uns durchschaut wird; wir erkennen sein Walten und empfinden sogleich jeden Verstoß gegen dasselbe, aber wir können es nicht in eine Formel fassen.

Die Schärfung und Bildung des Auges kann sich nicht vollziehen ohne eine geistige Thätigkeit des Schülers, welche ihm vor einer gewissen Altersstufe nicht zuzumuten ist. Damit der Zeichenunterricht mit dem gebürenden Ernst in Angriff genommen werden könne, sollten die Anfänger mindestens im elften Jahre stehen. Ein Knabe, der mit neun oder zehn Jahren seinen ersten Zeichenunterricht empfieng, ist erfahrungsgemäß mit vierzehn Jahren nicht weiter gebracht, als ein anderer, welcher unter gleichen Umständen das Zeichnen mit elf oder zwölf Jahren begonnen und zwei Jahre lang fortgesetzt hat. Der verfrühte Beginnn bringt meist wirklichen Schaden. Die noch zu kindischen Knaben möchten im Zeichnen eine Unterhaltung sehen dürfen und finden an systematisch geordneten Elementaraufgaben keinen Geschmack. Giebt der Lehrer ihren Wünschen nach, indem er ihnen Vorlagen gewährt, welche sie noch nicht richtig nachbilden können, so artet der Unterricht in Spielerei aus, gewöhnt die Schüler an eine völlig unberechtigte Zufriedenheit mit ihren Leistungen und zerstört die Grundlage alles Lernens, die Möglichkeit nämlich, daß der Schüler den Tadel oder die Korrekturen des Lehrers zu verfolgen und zu verstehen imstande sei; andernfalls versiegt die Lust zum Zeichnen und läßt sich später nur sehr schwer oder gar nicht wider beleben. Sehr häufig wird von Eltern auf baldigen Unterricht gedrungen, wenn sie beobachten, daß ihre Kinder gern und viel für sich zeichnen. Solche Kinder soll man bei ihren eigenen Versuchen nur gewähren lassen, mögen sie sich auch zu den schwersten Aufgaben versteigen; das selbständige Spiel im Nachahmen irgendwelcher Bilder ist ungefährlich, kann bei begabten Kindern sogar zum ersten Erwachen einer Selbstkritik führen. Ganz anders aber und entschieden nachteilig wirkt es, wenn der Knabe unter den Augen eines Lehrers, scheinbar unter Anleitung, schlechte Stricheleien kritzelt und der Lehrer die Misgestalten ohne strenge Verurteilung hinnimmt, weil er eine gründliche Verbesserung für unmöglich erkennt. — Das konstruktive Zeichnen wird überall, wo es überhaupt in den Unterricht eingeführt ist, später als das Freihandzeichnen begonnen, weil der Schüler, wenn er nicht die subtileren Zeichnungsapparate alsbald verderben soll, einiges Handgeschick mitbringen muß, welches

er sich durch freies Zeichnen besser aneignet. Mit Handgeschick ist hier nur eine gewisse Leichtigkeit in Führung der Werkzeuge gemeint, nicht ein Grad der Fertigkeit im freien Zeichnen; die noch ungelenken Finger des Anfängers schaden dem Bleistift weniger als den Spitzen eines Zirkels. Das zuweilen geäußerte Bedenken, die Zirkelarbeit möchte den Schüler vom willigen Gebrauch seines Augenmaßes abwendig machen, ist völlig unbegründet; im Gegentheil folgt aus der Beschäftigung mit Konstruktionen eine ermutigende Stärkung des Augenmaßes, da die häufig widerholte Anschauung genauer Teilungen oder Verdoppelungen im Gedächtnis haftet. An sich ist das konstruierende Zeichnen das leichtere; es fordert keine besondere Anlage, nur Pünktlichkeit und Sinn für Sauberkeit; man kann daher erwarten und verlangen, daß in einem vorausbestimmten Zeitraum bei angemessener Zahl der Wochenstunden die Schüler einer Klasse fast alle ein ihnen gestecktes Ziel erreichen; man kann den Unterricht, wenn die Umstände es ratsam machen und der Fleiß der Schüler gehörig überwacht wird, beschleunigen ohne Gefahr für den Erfolg, während das Freihandzeichnen sich niemals übereilen läßt. In diesem reift die Frucht langsam mit dem vorschreitenden Alter der Schüler, das Resultat eines zweijährigen Unterrichts kann nicht etwa durch Verdoppelung der Lehrstundenzahl in einem Jahre gewonnen werden, die Ergiebigkeit bei den einzelnen Schülern wird immer sehr verschieden sein, je nach Begabung und Neigung.

Lehranstalten, welche auf den Zeichenunterricht Gewicht legen müssen (wie Realgymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen), sollten für Freihandzeichnen und konstruktives Zeichnen je einen besondern Lehrer haben. Von einem im Konstruieren gewandten Manne kann man im allgemeinen nicht erwarten, daß er zugleich im freien Zeichnen zu unterrichten imstande sei; umgekehrt wird ein guter Lehrer des Freihandzeichnens zwar nicht der Fertigkeit in Behandlung des Reißzeugs entbehren, aber gewöhnlich der für das Konstruktionszeichnen erforderlichen geometrischen Vorbildung oder auch des rechten Sinnes dafür. Gestattet der bescheidene Umfang einer Schule nicht, zwei besondere Zeichenlehrer zu beschäftigen, so sind in erster Linie die Bedürfnisse des Freihandzeichnens zu decken; das konstruktive Zeichnen kann dann vielleicht einem Lehrer der Geometrie mit übertragen werden, nur darf man diese Vereinigung zweier Lehraufgaben nicht für überall durchführbar oder gar für selbstverständlich halten; ein Geometrielehrer kann ein vortrefflicher Mathematiker und doch kein Zeichner sein. Lehrer von gleicher Befähigung zum Unterricht im freien und im konstruktiven Zeichnen müßten speziell für den Zeichenlehrberuf herangebildet werden; außerdem wären sie noch am ehesten aus dem Kreise der Architekten zu gewinnen.

Die dem Zeichenunterricht zugewiesene Stundenzahl darf nicht zu spärlich bemessen sein. Ein Gymnasium mag sich etwa mit 2 Wochenstunden begnügen, wenn der Unterricht durch 4—5 Jahre fortgesetzt wird. Eine Realanstalt aber würde damit weit nicht ausreichen. Gymnasien werden vorzugsweise Freihandzeichnen lehren, konstruktives Zeichnen entweder gar nicht oder nur im Interesse des geometrischen Unterrichts aufnehmen. Im letzteren Falle sollte dann zu den erwähnten 2 Wochenstunden ein Jahr lang eine dritte, dem Konstruieren gewidmete Stunde hinzutreten. Übrigens sind bei allem Zeichenunterricht einzeln liegende Stunden womöglich zu vermeiden, vielmehr Doppelstunden als Regel zu betrachten. Wenn im folgenden von 4 oder 6 Stunden die Rede ist, so sind immer zwei- oder dreimal 2 Stunden darunter verstanden. Der Beginn einer Zeichenstunde ist stets mit einigem Zeitverlust verbunden, welcher teils aus dem Wechsel des Lokals, teils aus der Verteilung der Vorlagen oder Modelle, teils aus der Zurüstung der Zeichenapparate entspringt und sich auch bei strenger Disciplin nicht vermeiden läßt. Dieser Verlust verdoppelt sich, wo die Wochenzeit des Unterrichts in einzelne Stunden zerlegt ist, während andererseits bei Doppelstunden die einmal begonnene Arbeit im richtigen Zuge bleibt. Ermüdung durch zweistündige Dauer ist nicht zu befürchten; im Gegenteil empfinden die Schüler bei

Einzelstunden das frühe Abbrechen der Arbeit als eine unliebsame Störung. Will ein Gymnasium auf das Freihandzeichnen statt zwei Wochenstunden deren drei verwenden, so ist ratsam, diese Zahl als Durchschnitt zu erzielen, so nämlich, daß auf das eine Jahr zwei, auf das nächste vier Stunden wöchentlich entfallen. — Eine Realanstalt nach süddeutschem Zuschnitt, welche ihre Schüler mit 16 Jahren entläßt, wird das Zeichnen in den vier obersten Klassen zu betreiben haben, wobei nach knappster Bemessung dem Freihandzeichnen jährlich 4 Wochenstunden, daneben im letzten Jahre dem konstruktiven Zeichnen 4 Stunden zugeteilt werden müßten, während zu besserer Genüge das Freihandzeichnen zwei Jahre lang mit 4, zwei Jahre mit 6 Stunden wöchentlich, das konstruierende Zeichnen im vorletzten Jahre mit 2, im letzten mit 4 Stunden angesetzt werden sollte. Nach dem höheren Anschlag können also zusammen auf das vorletzte Jahr 8, auf das letzte 10 Zeichenstunden kommen. Das Realgymnasium, obwol es gewöhnlich die Schüler bis zum Alter von 18 Jahren behält, kann wegen der großen Manigfaltigkeit seiner Lehrfächer dem Zeichnen nicht immer ganz gerecht werden. Das Realgymnasium in Stuttgart hat in der V. Klasse 3 Stunden Freihandzeichnen, in der VI. Klasse nur zwei neben 2 Stunden geometrischem Zeichnen, in der VII. 3 Stunden Freihandzeichnen und nur 1 Stunde geometrisches Zeichnen, in der VIII. 3 Freihandzeichnen und 2 geometrisches Zeichnen, in der IX. 2—3 Freihandzeichnen und 2 Stunden architekt., in der obersten X. 2 Freihandz. und 2 architektonisches Zeichnen.

Das Zeichnen verlangt ein eigenes Lehrzimmer mit besonderer Einrichtung. Wo die Schüler auf den gewöhnlichen Subsellien zeichnen müssen, ist nicht viel zu erreichen. Der Zeichensaal muß mit hinreichend breiten Tischen versehen sein, vor denen die Schüler auf einzelnen Stühlchen sitzen. Wird frei nach Vorlagen gezeichnet, so trägt zur Aufstellung derselben der Tisch am hinteren Rande eine etwas schräg ansteigende Lehne. Für eine nach körperlichen Modellen zeichnende Schülerabteilung können die Modelle auf die Tische gesetzt werden, wenn zwischen den Tischen so großer Raum bleibt, daß die Schüler, welche hier nicht auf der Tischfläche, sondern auf einer vom Knie gestützten Rahme arbeiten, in gehöriger Entfernung vom Modell sitzen können; noch besser ist, einen Abschnitt des Saales frei von Tischen zu lassen und die Modelle auf besondere Ständer zu stellen. Kann dem Freihandzeichnen und dem konstruierenden Zeichnen je ein besonderer Saal eingeräumt werden (wie es eigentlich immer der Fall sein sollte), so gewinnt man den Vorteil, daß sich dann in jedem Saale die Einrichtungen ganz nach den speziellen Bedürfnissen des einen oder anderen Faches treffen lassen. — Unter allen Umständen muß ein Zeichensaal reichliches Licht haben, soll aber keine direkten Sonnenstrahlen empfangen, also womöglich nach Norden liegen. Auch bei künstlicher Beleuchtung am Abend werden Zeichnungsübungen ohne Beschwerde getrieben, wenn Gaslampen mit zweckmäßigen Schirmen in genügender Zahl und Stellung angebracht sind. Das konstruierende Zeichnen erfordert sehr ruhiges Licht und deshalb Argandsche Brenner mit Zuggläsern*), während für das Freihandzeichnen das intensivere Licht der freien Gasflamme vorgezogen wird.

Die beiden Hauptrichtungen des Zeichnens sind nun gesondert noch näherer Besprechung zu unterziehen.

I. Freihandzeichnen. — Man hat früher ziemlich allgemein angenommen, der Unterricht habe mit dem Kopieren von Vorlegeblättern nicht bloß zu beginnen, sondern die längste Zeit dabei zu verweilen, und er dürfe erst spät sich an das Abzeichnen körperlicher Gegenstände wagen. Darin ist ein Umschwung eingetreten. Tüchtige Lehrer lassen ihre Schüler so bald als möglich sich am Zeichnen nach Körpern

*) Gläser von etwas bläulicher Farbe, wie sie vor einigen Jahren in den Handel gebracht worden, aber bedauerlicherweise wider verschwunden sind, eignen sich am besten, weil sie auf das Papier des Zeichners ein völlig weißes Licht bringen.

versuchen. Der neueren Auffassung liegt die Erkenntnis zu Grunde, daß das eigentliche Ziel des Zeichnens doch die Darstellung des Körperlichen sei und daß man auf dieses Ziel geradezu losgehen müsse. Wie wenig ein fortgesetztes Nachbilden von Vorlegeblättern zum Ziel führt, darüber hat die Erfahrung längst entschieden. Kommt ein in solchem Nachbilden völlig geübter, aber nie darüber hinausgeführter Schüler zu einem anderen Lehrer, der nun einen wirklichen Gegenstand im Raume vor ihm aufstellt, so ist die Regel, daß das Abzeichnen des Gegenstandes — sei derselbe auch noch so einfach — kläglich misrät, fast eben so kläglich wie wenn der Schüler zuvor außer einem richtigen Strich noch gar nichts gelernt hätte. Augenmaß und Gefühl für lineäre Formen kann freilich durch jenes Kopieren erlangt werden, kaum aber das rechte Verständnis der in einer Vorlage angedeuteten plastischen Gestaltung, und auf keinen Fall der scharfe Blick in den Raum. Das Auge des Zeichners hat sich an ein Schauen zu gewöhnen, welches vom gewöhnlichen Betrachten der Dinge verschieden ist. Jede Zeichnung nach einem körperlichen Objekt ist eine perspektivische Projektion desselben; ehe die Zeichnung begonnen werden kann, muß der Blick des Zeichners das Objekt in seine Projektion übertragen, gleichsam aus dem Raume in eine Ebene übersetzen, oder mit anderen Worten: der Zeichner muß das Objekt sogleich als Bild sehen und dieses Bild hat er sodann auf dem Zeichnungsblatte zu fixieren. Beim gewöhnlichen Sehen bringt man sich perspektivischen Verkürzungen und Verschiebungen, das Fallen horizontaler Linien, die Konvergenz einer Gruppe von Parallelen ꝛc. nicht zu klarem Bewußtsein; der Zeichner dagegen muß dies alles mit voller Bestimmtheit erkennen, Verkürzungsverhältnisse und Neigungswinkel genau abschätzen. Das ist nicht leicht und lernt sich nur nach und nach; aber eben darum soll früh mit solchen Übungen begonnen werden. Einen ersten Versuch, den Schulunterricht von Anfang an (nach den elementarsten Übungen im Linienziehen) auf das Körperzeichnen zu gründen, hat in den zwanziger Jahren Peter Schmid mit seinen Holzblöckchen gemacht. Diese sind aufrechte Prismen, welche der Lehrer zuerst einzeln in wechselnden Stellungen und Lagen, dann in verschiedenen Gruppierungen abzeichnen lassen soll. Die Holzkörper sind aber zu klein, als daß die perspektivischen Richtungen horizontaler oder schiefer Kanten genugsam verfolgt werden könnten; und da, eben wegen der geringen Dimensionen, die Körper ziemlich nahe vor dem Schüler aufgestellt werden müssen, ändert sich der perspektivische Eindruck, sobald der Schüler den Kopf bewegt oder seinen Sitz nur wenig verrückt. Auch hat das fortgesetzte Nachzeichnen von Blockgruppierungen etwas Eintöniges und verliert bald für die Schüler den Reiz. Ein beträchtlicher Fortschritt geschah um 1840 durch die Brüder Dupuis in Paris, welche dort gemeinschaftlich eine Privatzeichenschule hielten und in den Unterricht sich derart teilten, daß der eine, Ferdinand D., das freie Abzeichnen geometrischer Gestalten, der andere, Alexander D., das vorzugsweise auf Darstellung der menschlichen Figur abzielende Zeichnen nach Gipsköpfen und Statuetten lehrte. Der Erstgenannte sollte die Gesetze der Linearperspektive den Schülern auf empirischem Wege zum Bewußtsein bringen und so dem Bruder vorarbeiten; in Wirklichkeit aber ist diese Stufenfolge wol niemals so streng eingehalten worden, daß zum Gipszeichnen ein Schüler erst nach Durcharbeitung der sämtlichen für das Perspektivzeichnen bestimmten Modelle hätte vorrücken dürfen. Die von jedem der beiden Brüder für die besondere Richtung seines Unterrichts ausgedachten Modelle sind von Württemberg aus, wo sie nach den Pariser Mustern zuerst hergestellt wurden, nach Nord- und Mitteldeutschland gelangt. Die Modelle des Ferdinand Dupuis zerfallen in zwei Reihen; die der ersten Reihe, aus starkem Draht gefertigt, stellen die Umfänge von Dreiecken, Rechtecken, Kreisen und regulären Polygonen dar, dann die Kantengerippe von Würfeln, Prismen, Pyramiden ꝛc., auch Verbindungen von Kreisen in der Weise, wie sie sich als Parallelschnitte eines aufrechten Cylinders ergeben würden; die zweite Reihe widerholt zum Teil die nämlichen Gestalten, die aber jetzt, statt aus Drähten, aus

geraden oder gekrümmten Holzstäben von quadratischem Querschnitt zusammengesetzt sind. Alle diese Modelle haben hinreichende Größe. Zu ihrer Aufstellung dient ein Ständer, der ein Kugelgelenk mit Stellschraube trägt; eine an der Kugel festsitzende Klemmschraube packt das Modell und hält es in einer ihm beliebig gegebenen Stellung. Um den Ständer herum sitzen auf Einzelstühlen die Schüler, welche mit weißer Kreide auf schwarzem, in eine Rahme gespanntem Wachstuch zeichnen und Verfehltes mit einem Zeuglappen oder einem sehr wenig befeuchteten Schwamm löschen. Zu den genannten Modellen kommen noch solide Körper hinzu, Polyeder und Rotationskörper, in Gips gegossen oder aus Holz gedreht, gleichfalls in großem Maßstab; sie werden auf Tische gestellt und sind hauptsächlich für die ersten Schattierübungen bestimmt. Wo aber (auch bei Alexander D.) auf Schattengebung Rücksicht genommen wird, tritt an die Stelle der schwarzen Wachstuchfläche ein auf die Rahme gehefteter Bogen Tonpapier; der Entwurf wird dann mit Reißkohle gemacht und hinterher mit schwarzer Kreide fixiert; für die Schatten kommt der „Wischer" in Anwendung. Die Modelle des Alexander Dupuis, für das Figurenzeichnen bestimmt, beginnen mit sechs Reihen von je vier Exemplaren eines und desselben Gipskopfes, der aber erst im letzten Exemplar völlig ausgebildet erscheint. Das erste Exemplar giebt nur die allgemeine Hauptform, gleichsam den räumlichen Umriß, an welchem die einzelnen Teile des Kopfes noch als bloße Andeutungen hervortreten; von da an durchlaufen die folgenden Exemplare Entwickelungsstufen. Jeder Kopf wird zuerst nur in Umrissen gezeichnet, später je der letzte und vorletzte auch als schattierte Zeichnung ausgeführt. Die unausgebildeten Köpfe machen für den ersten Blick einen befremdlichen Eindruck, aber sie haben, indem sie zunächst nur die Verhältnisse zwischen den Hauptteilen eines Kopfes zur Anschauung bringen, ihre praktische Verwendbarkeit bewährt, und unbedingt zweckmäßig sind die übrigen Gipsmodelle. Hat ein Schüler diese Modellreihen mit Erfolg verarbeitet, so können ihm unbedenklich die im Kunsthandel überall zu habenden Abgüsse von Köpfen, Torsen oder ganzen Figuren vorgesetzt werden. — Die „Dupuissche Methode" ist bei ihrem ersten Bekanntwerden in Deutschland überschätzt, später zum Teil vernachlässigt worden. Schulbehörden hatten geglaubt, die Methode und die Modelle würden allein schon wirken und es bedürfe bloß einer einfachen Anweisung für die Lehrer. Das Beste muß aber hier, wie überall, der Lehrer selbst thun, auf dessen Verständnis und guten Willen alles ankommt. In der perspektivischen Behandlung der geometrischen Modelle liegt der eigentliche Nerv der Methode, das Unterscheidende im Vergleich mit dem althergebrachten Zeichenunterricht, während Alexander D. außer dem Beginn mit unfertigen Köpfen nichts Neues oder Eigentümliches gebracht hat. Jene Behandlung ist aber schwer nicht bloß für den Schüler, sondern auch für den Lehrer, schwerer als die Behandlung der ersten Gipsköpfe, da die Schärfe des geometrischen Gesetzes strengere Korrekturen erheischt. Ein guter Lehrer, der zugleich seine Schüler für ihre schwierige Arbeit zu interessieren weiß, fördert dieselben durch diese Methode gründlicher als durch jede andere. *)

Ganz verkehrt wäre es, wenn man (wie es wirklich in einzelnen Fällen misverständlich geschehen ist) schon die allerersten Zeichnungsversuche nach körperlichen Gegenständen vornehmen lassen wollte. Bevor der Schüler z. B. die Kanten eines Würfels nachzeichnen kann, muß er ja gelernt haben, eine gerade Linie zu ziehen; bevor ihm zugemutet werden darf, einen schief gestellten Kreis als Ellipse abzubilden, muß seine Hand schon ziemlich an den stetigen Zug einer krummen Linie gewöhnt sein; er muß überhaupt die elementarsten Übungen der Hand und des Augenmaßes schon hinter sich haben, wenn die höhere Forderung an ihn kommt, perspektivische Verhältnisse

*) Nach den Vorgängen von Schmid und Dupuis sind nun überall elementare Modelle aus Gips, Holz, Draht oder Pappe erfunden worden, auf den Markt und in den Gebrauch gekommen. (In Württemberg durch die Königl. Kommission für die gewerbl. Fortbildungsschulen und durch Professor Conz.)

aufzufassen und widerzugeben. Also sind für die ersten Anfänger immer Vorlegeblätter oder Vorzeichnungen erforderlich. Erfahrene Zeichenlehrer sind darin einig, daß womöglich gleich von Anfang an in großen Dimensionen gezeichnet werden sollte, weil dabei alle Formen entschiedener und faßlicher hervortreten, begangene Fehler dem Schüler selbst eher bemerklich werden, sein Blick sich an die Umspannung einer größeren Fläche gewöhnt und er vor der gefährlichen Versuchung bewahrt bleibt, das Auge zu nahe an die Zeichnung zu bringen. Demnach sind große aufgehängte Vorlagen oder Wandtafeln, nach denen alle Schüler einer Klasse oder einer Abteilung zeichnen, den sonst üblichen an die einzelnen Schüler verteilten Vorlageblättern kleineren Maßstabes weit vorzuziehen. Noch zweckmäßiger ist eine vom Lehrer an der Schultafel vor den Augen der Schüler ausgeführte Vorzeichnung. Selbverständlich haben alle solche Vorbilder sich auf Umrisse, auf Kombinationen aus geraden und krummen Linien zu beschränken, unter Vermeidung jeglicher Schattierung; sie sollen nicht verwickelt und nirgends geschmacklos sein. Am besten eignen sich Gestalten aus dem Gebiete der Ornamentik, namentlich solche, welche auf Symmetrie gegründet sind. Haben die Schüler einige Übung erlangt, so wird der Lehrer von einem einfach symmetrischen Gebilde nur die eine Hälfte, oder von einer mit zwei auf einander senkrechten Symmetralaxen begabten Gestalt nur einen Quadranten vorzeichnen und die aus den Gesetzen der Symmetrie folgende Ergänzung von den Schülern fordern. Freilich muß, wenn die Schüler das Vorbild in gleicher Größe nachahmen sollen, ein hinreichend geräumiger Zeichensaal vorhanden sein, damit schon bei diesen ersten Übungen, wie nachher beim Zeichnen nach Modellen, statt der Tische R a h m e n benutzt werden können. Eine solche aus Holz gefügte Rahme, etwa 70 cm hoch und 50 cm breit, ist mit aufgeleimtem Pappdeckel überspannt, auf welchem der Zeichnungsbogen — an den Ecken durch vier ins Holz gedrückte Heftnägel befestigt — aufliegt. Die Rahme ruht in schräg ansteigender Stellung mit dem unteren Rand auf dem Schenkel des sitzenden Zeichners, mit dem oberen auf dem Querholz eines kleinen Ständers und wird dabei von der linken Hand des Schülers in der passenden Lage erhalten. Gezeichnet wird mit Reißkohle; zur Beseitigung unrichtiger Linien dient ein Lappen Feuerschwamm, zur Fixierung der korrigierten Zeichnung entweder weicher Bleistift oder (besser) schwarze Kreide. — Eine eigentümliche Modifikation des hier besprochenen Anfängerunterrichts ist von Brüssel aus in mehrere belgische Städte übergegangen und seit 1871 (in Stuttgart an der gewerblichen Fortbildungsschule oder „städtischen Gewerbeschule") eingeführt worden. An der einen Schmalseite des rechteckigen Zimmers befindet sich die Schultafel für die Vorzeichnungen des Lehrers; an den beiden Längsseiten ziehen sich Reihen kleinerer Wandtafeln (aus Holz mit schwarzem Ölanstrich) hin, ungefähr von den Dimensionen der vorhin genannten Rahmen oder noch etwas größer; vor jeder solchen Tafel steht ein Schüler und zeichnet mit Kreide. Auch an der zweiten Schmalseite, gegenüber der Lehrertafel, sind Schülertafeln angebracht, welche jedoch nicht unbeweglich an der Wand haften, sondern je an der einen Vertikalkante Charniere haben, damit sie von der Wand so weit abgedreht werden können, daß der Schüler die Lehrertafel nicht mehr im Rücken hat; eingehackte Eisenstäbe halten sie dann unter einem Winkel von 45° gegen die Wand fest. Im Mittelraum des Zimmers sitzen Schüler mit leichten Holztafeln, welche gleich den Rahmen gehandhabt werden. Sollen die rascher vorschreitenden Schüler mit einer etwas schwierigeren Aufgabe beschäftigt werden als die schwachen, so ist die Lehrertafel breit genug um zwei Vorzeichnungen nebeneinander aufzunehmen. Die feste Zeichenfläche in vertikaler Stellung und die weiche Kreide erleichtern dem Anfänger das Arbeiten. Der Lehrer überschaut von dem vor seiner Tafel befindlichen Podium aus die Thätigkeit sämtlicher Wandzeichner zugleich, bemerkt den lässigen oder ungeschickten und weiß sofort, wo er zunächst einzuschreiten hat. In den Mittelraum wird er solche Schüler setzen, bei denen fortlaufende Kontrolle nicht mehr so nötig ist. Von selbst ergiebt sich, daß

diese Einrichtung nur auf abendlichen Unterricht bei Gasbeleuchtung anwendbar ist, oder, wenn am Tage unterrichtet werden soll, einen fensterlosen, durch Oberlicht erhellten Raum voraussetzt.

Bei dem eben geschilderten Wandtafelzeichnen ist für einen Teil der Schüler das Hinsehen auf die Vorzeichnung weniger bequem, als wenn der Zeichner das Vorbild gerade vor sich hat. Darin liegt aber eher ein Vorteil als ein Nachteil. Der Schüler gewöhnt sich nämlich, es mit jedem Hinblick auf die Lehrertafel genau zu nehmen, den betreffenden Teil der Vorzeichnung scharf aufzufassen und in der inneren Anschauung festzuhalten. Es geschieht hiermit gewissermaßen ein erster Schritt zu dem Zeichnen aus dem Gedächtnis. Daß das Formengedächtnis auf direktem Wege geweckt und gestärkt werden kann, steht ebenso außer Zweifel, als daß Widererzeugung aus der Erinnerung die Vorstufe bilden muß zu einer späteren, in der Imagination sich vollziehenden Erfindung neuer Formen, weiterhin zur künstlerischen Komposition. Es ist begreiflich und von der Erfahrung bestätigt, daß eine vom Schüler selbst gezeichnete Figur weit fester in seinem Gedächtnis haftet als eine bloß angeschaute. Davon ausgehend kann man dem Schüler aufgeben, eine von ihm nach Vorlage bereits gefertigte leichte Figur zum zweitenmale herzustellen, diesmal jedoch aus der Erinnerung. Bei dem belgischen Wandtafelzeichnen bedarf es bloß eines sorgfältigen Weglöschens der ersten Schülerzeichnung; während der nachfolgenden Arbeit aus dem Gedächtnis bleibt die Vorzeichnung an der Lehrertafel verdeckt, bis sie schließlich der Vergleichung wegen wider sichtbar werden muß.

Wenn verlangt wird, der Schüler solle beim Anfangsunterricht das vielleicht ziemlich entfernte Vorbild in gleicher Größe nachzeichnen, so ist dies nicht so leicht zu befolgen wie es scheinen könnte; denn der Zeichner empfängt vom Vorbild direkt nur den Eindruck der scheinbaren Größe, welche bekanntlich nicht auf ein Längenmaß, sondern nur auf den Sehwinkel zurückgeführt werden kann; er muß also zuvor aus der Erfahrung die wirklichen Dimensionen des Vorbildes kennen und sie mit den Dimensionen seiner Arbeitsfläche vergleichen. Um dieser Vergleichung eine sichere Grundlage zu geben, sollten für sämtliche Schüler einer Klasse die Rahmen oder Wandtafeln von gleicher Form und Größe sein, nämlich einem bestimmten Rechteck kongruent, welches an der Lehrertafel das Vorbild zu umrahmen hätte. Bei solcher Anordnung wäre dann auch die spätere Forderung, ein Vorbild nach verkleinertem Maßstab abzuzeichnen, in präziserem Sinne zu fassen, indem man die Hälfte, zwei Drittel 2c. der wirklichen Größe vorschreiben könnte. Es ist jedenfalls zu empfehlen, dem Kopieren in wirklicher Größe eine Reihe von Übungen folgen zu lassen, bei denen das Vorbild in veränderter Größe kopiert wird. Kann eine Schule wegen Mangels an passenden Lokalen das zuerstgenannte Kopieren nicht ausführen lassen, während sie doch die gemeinsamen Wandvorbilder beibehalten will, so muß sie sogleich zum verkleinerten Nachzeichnen greifen, also eine wichtige Stufe überspringen. Dies ist ein Nachteil, doch immer noch besser, als wenn mit kleinen Einzelvorlagen angefangen wird.

So unerläßlich der nach ebenen Vorbildern betriebene Anfangsunterricht ist, so darf doch der Lehrer, wie schon gesagt, den Schritt zum Zeichnen nach Modellen nicht zu lange verzögern. Bezüglich des schattierenden Zeichnens nach Gipsmodellen ist noch zu bemerken, daß solche Modelle sich nicht auf die dem menschlichen oder tierischen Körper entnommenen Nachbildungen zu beschränken brauchen; es können zwischenhinein Modelle von Ornamenten, architektonischem Maßwerk, Kapitellen 2c., auch Naturabgüsse von großen Pflanzenblättern 2c. verwendet werden; ja an einer gewerblichen Lehranstalt kann für eine Schülerabteilung das Zeichnen von Ornamenten wichtiger sein als das Zeichnen von Köpfen und Figuren. Bei allem Gipszeichnen mit Schattierung muß dafür gesorgt sein, daß das Modell nicht mehreren Lichtquellen zugleich ausgesetzt ist. Für das Zeichnen bei Tage erreicht man die einseitige Beleuchtung (das sogenannte gespannte Licht) durch Scheidewände aus Brettern oder

dunkelfarbigem Zeug, welche senkrecht zur Fensterwand die einzelnen Fenster voneinander trennen. Bei künstlicher Beleuchtung am Abend erhält jedes Modell seine eigene Gasflamme mit Schirm, während eine zweite Flamme mit etwas anders geformtem Schirm dem Schüler, oder einigen nach demselben Modell arbeitenden Schülern, das Papier der Zeichenrahme beleuchtet; beide Schirme müssen so gestellt sein, daß die ihnen entsprechenden Lichtkegel sich nicht kreuzen. Die Schatten am Modell treten bei Gaslicht noch bestimmter und kräftiger hervor als bei Tage. — Haben einzelne Schüler bedeutende Fertigkeit im Zeichnen nach Gipsköpfen erlangt, so können sie unbedenklich zum Zeichnen nach dem lebenden Modell fortgeführt werden, womit übrigens nicht ausschließlich das auf den Kunstakademieen eingeführte „Akt"-Zeichnen gemeint sein soll.

Der Grundsatz, daß das Zeichnen nach dem Körperlichen den eigentlichen Kern eines ernstlich gemeinten Zeichnenunterrichts zu bilden habe, ist auch bezüglich der schon vorgerückten Schüler nicht in ausschließendem Sinne auszulegen. Ebene Vorlagen, und zwar jetzt Einzelblätter, kommen ein zweites Mal zu nützlicher Verwendung, wenn im Zeichnen nach Gips ein gewisser Grad der Fertigkeit erreicht ist, etwa nachdem die Köpfe des Alexander Dupuis abgemacht sind. Diesmal haben die in Abwechslung mit schwierigeren Gipsmodellen zu benutzenden Vorlegeblätter einen wesentlich anderen Zweck als die Wandvorlagen des Anfängerunterrichts. Zunächst ist von Vorlegeblättern die Rede, auf denen ganz ähnliche Gegenstände wie die dem Schüler als Gipsmodelle bekannten musterhaft dargestellt sind. An ihnen soll der Schüler das lernen, was man zuweilen den „guten Vortrag" nennt, d. h. er soll erkennen, wie eine Nachbildung des Körperlichen nicht bloß richtig, sondern zugleich gefällig und geschmackvoll zu geben ist, worüber gute Muster schneller belehren als die immerhin nebenhergehenden mündlichen Andeutungen des Lehrers. Während beim schattierenden Zeichnen nach Gips anfänglich nur die verschiedenen Schattentöne selbst und lediglich durch den Wischer einzutragen sind, soll späterhin an einer auf Tonpapier ausgeführten Zeichnung der Schein des Plastischen noch dadurch erhöht werden, daß man an den im Modell am hellsten beleuchteten Stellen Lichter mit weißer Kreide aufsetzt. Diese Lichter gleichfalls bloß durch Verreiben herzustellen, geht wegen der Natur der weißen Kreide nicht wol an; man legt gewöhnlich eine geeignete Schraffierung darüber, was aber dann, zur Wahrung der Gleichförmigkeit, die Konsequenz nach sich zieht, daß auch die verriebenen Schatten durch Schraffierung gedeckt werden müssen. Noch später soll der begabtere Teil der Schüler lernen, Schatten und Halblichter einzig durch Schraffierung, ganz ohne Verreiben, zu erzielen. Ein richtiges Schraffieren ist aber schwierig, fordert nicht nur ein feines Formgefühl, sondern vor allem das Studium verläßiger Vorbilder, wie sie am vollkommensten in Handzeichnungen und Stichen älterer Meister zu finden sind.

Ein drittes Mal erweisen sich Vorlegeblätter als notwendig, wenn vorgeschrittene Schüler zu Arbeiten zugelassen werden sollen, welche eine besondere, durch unmittelbares Nachzeichnen körperlicher Gegenstände gar nicht zu erlernende Darstellungsmanier verlangen. Dahin gehören Federzeichnungen und die Anfänge des Landschaftszeichnens. Das Schraffieren bei Federzeichnungen ist ein anderes als bei der Kreidezeichnung und muß neu eingeübt werden; beide Schraffierungsarten unterscheiden sich wie die scharfe Spitze der Stahlfeder und der stumpfere Kegel des Kreidestifts. Man kann einem Zeichner allerdings auch aufgeben, etwa ein ornamentales Gipsmodell in Federmanier abzuzeichnen, aber erst wenn er zuvor die Manier selbst sich angeeignet hat, was nur durch Kopieren guter Vorlegeblätter geschehen konnte; und selbst dann noch wird mancher nicht völlig sichere Zeichner es vorziehen, nach dem Modell sich zunächst einen Entwurf mit gemischten Schatten zu machen und an einer zweiten Zeichnung die Schattentöne in die Federmanier zu übersetzen. Kunstschulen und gewerbliche Fortbildungsschulen haben bei denjenigen ihrer Schüler, welche sich zu

Kupferstechern oder xylographischen Zeichnern bestimmen, auf ähnliche Übersetzungen die größte Sorgfalt zu verwenden, indem sie unter Hinweisung auf die Existenz innerer Gesetze Anleitung geben müssen, gemalte oder getuschte Bilder in Linienmanier (mit Feder oder mit Bleistift) zu übertragen. Als mustergiltige Beispiele dienen entweder Radierungen oder Stiche, je nachdem es sich um Zeichnungen in kleinem oder in größerem Maßstab handelt. — Das Landschaftszeichnen wird meist in der Absicht erlernt, später Aufnahmen nach der Natur machen zu können, und kann auch seine höhere Ausbildung nur durch solche Aufnahmen erlangen; aber es kann nicht damit begonnen werden. Wer ohne die durch Vorlegeblätter vermittelten Vorübungen ein erträgliches Bild nach einem wirklichen Baum zu stande brächte, wäre ein Genie, wie die in der Darstellung von Landschaften bahnbrechenden Meister es waren. Die im Grunde nur Andeutungen liefernden Abbildungen von Bäumen, Buschwerk, Wiesen 2c. sind bis zu einem gewissen Grade konventionell; es lassen sich darin sogar wechselnde Moden verfolgen. Sache des Lehrers ist es, geschmackvolle und in ihren Massenandeutungen möglichst naturwahre Vorlagen zu wählen, welche indes je nach dem vorausgesetzten Zeichenmaterial etwas verschieden sein müssen, anders für eine Federzeichnung als für das Arbeiten mit Kreide. Mit Schülern, welche aus den kopierten Vorlegeblättern das Verständnis gewonnen haben, wie man einer wirklichen Landschaft gegenüber das in der Nähe sich aufdrängende unendliche Detail durch Gruppensonderung bewältigen, gleichsam im Auszug widergeben könne, und durch welche Mittel man das Entfernte vom Nahen abzulösen („Luftperspektive" zu beobachten) habe, soll der Lehrer von Zeit zu Zeit Ausflüge zum Zeichnen nach der Natur vornehmen.

Ob an den Zeichenunterricht sich auch Übungen mit dem Pinsel — in Tusch, Sepia oder in Wasserfarben — anschließen können, wird zumeist von äußeren Umständen abhängen. Zweckmäßig und bildend ist ein solcher Anhang jedenfalls; nur soll der Pinsel einem etwa darnach verlangenden Schüler nicht eher in die Hand gegeben werden, als bis er seiner Hauptaufgabe, richtig zeichnen zu lernen, genügt hat. Persönlichen Neigungen begabter Schüler ist Rücksicht zu schenken, sobald diese einmal den wesentlich zum System des Unterrichts gehörigen Anforderungen fleißig und mit Erfolg entsprochen haben, mögen nun jene Neigungen oder Wünsche sich auf das Malen richten oder auf das Zeichnen von Gegenständen spezieller Art. Man trifft in Schulen zuweilen Liebhaber des Tierzeichnens, wird aber dann in der Regel finden, daß der Liebhaberei ein offener Blick für das Charakeristische im Bau der Tiere zur Seite steht. Einem Begehren nach Blumenzeichnen dürfte man bloß in Mädchenschulen begegnen.

Die Hauptgrundsätze des Zeichenunterrichts für Mädchen bleiben dieselben, wenn auch ihre Ausführung in der Mädchenschule eine beschränktere sein wird, wie denn z. B. das Zeichnen nach den geometrischen Modellen des Ferdinand Dupuis ganz wegzufallen hätte. Auf keinen Fall darf das Zeichnen nur wie eine angenehme Unterhaltung behandelt werden. Mit dem Malen kann bei Mädchen etwas früher begonnen werden als bei Jünglingen, da jene häufiger einen natürlichen Sinn für Farbenharmonie und gewöhnlich auch den lebhafteren Wunsch zu malen mitbringen; dafür finden die Aufgaben hinsichtlich der Schwierigkeit früher ihre Grenze. Mit Interesse und meist nicht ohne Geschick malen Mädchen Pflanzen und Blumen nach der Natur. Dieses Interesse scheint indes nur zum Teil ein rein ästhetisches zu sein, anderenteils mit der Gewöhnung an die üblichen kunstverwandten Näh- und Stickarbeiten zusammenzuhängen. Solchen Arbeiten, welche öfters als Erwerbsmittel betrieben werden, durch den Unterricht Hilfe und artistische Unterlage zu geben, steht namentlich weiblichen Fortbildungsschulen zu.

II. Konstruierendes Zeichnen.*) — In dieser Betrachtung bleibt un-

*) Man findet dafür, außer dem ganz zutreffenden Namen „geometrisches Zeichnen" auch öfters den Ausdruck „Linearzeichnen" gebraucht, welcher selbst dann nicht völlig passen

berührt das den Applikationsschulen anheimfallende technische Zeichnen (Architekturzeichnen, Maschinenzeichnen), sowie das in Fortbildungsschulen zu betreibende sogenannte „gewerbliche“ oder „Fachzeichnen“, worunter die Anfertigung von Werkzeichnungen verstanden ist, nach denen in den Werkstätten bestimmter Handwerke die Arbeitsstücke hergestellt werden. Zur Verhandlung kommt also das Konstruktionszeichnen nur insoweit, als es auf jene Anwendungen und insbesondere auch auf die deskriptive Geometrie vorbereitet, oder andererseits als Mittel zur empirischen Lösung solcher Aufgaben aus der ebenen Geometrie dient, deren streng theoretische Lösung entweder schwer zu finden ist, oder in der Ausführung zu verwickelt ausfallen müßte, oder auch die Grenzen der Elementargeometrie übersteigt. Daß der Schüler auch für die Lösung der gewöhnlichen elementargeometrischen Aufgaben einige Übung im Gebrauch von Zirkel und Lineal haben sollte, ist von geringerem Belang; dieser Grad der Übung läßt sich bald erreichen, fordert indes doch eine besondere Anleitung, weshalb selbst den Gymnasien auf ein Jahr lang eine Wochenstunde für geometrisches Zeichnen empfohlen werden durfte.*)

Ein solcher Gymnasialunterricht kann seine Übungsbeispiele sämtlich aus dem Lehrstoff der Geometriestunden herholen. Anders bei einem systematischen Konstruktionsunterricht mit weitergesteckten Zielen. Bei diesem kommt es vor allem darauf an, daß der Schüler völlig genau, dabei sauber und zierlich, endlich zugleich rasch arbeiten lerne; rasches und doch genaues Arbeiten setzt voraus, daß die fundamentalen, bei den fortschreitenden Übungsaufgaben immer wiederkehrenden Operationen durch einfache und bequeme Manipulation erledigt werden können, und damit sind für die ersten im Geometrieunterricht vorkommenden Aufgaben die dort gelehrten Lösungen ausgeschlossen, während von den späteren rein geometrischen Aufgaben viele nicht zur Steigerung der Konstruktionsgewandtheit sich eignen, weil sie entweder zu leicht oder zu kompliziert sind, oder keine einfache Kontrolle (Probe) zulassen, oder im Falle relativer Brauchbarkeit anderen förderlicheren Übungen die Zeit wegnehmen würden. Bezüglich der Elementaraufgaben mag man z. B. vergleichen, wie die Forderung: durch einen Punkt eine Parallele mit einer Geraden zu ziehen, von der theoretischen

würde, wenn unter „Linie“ bloß die gerade Linie gemeint, der Ausdruck mithin als Linealzeichnen verstanden sein sollte; denn als Werkzeug des geometrischen Zeichnens ist der Zirkel eben so wichtig wie das Lineal. Zielt der Ausdruck nicht auf das Werkzeug, sondern auf die Natur der Aufgaben, so bleibt er nicht auf die gerade Linie beschränkt, sofern zu diesen Aufgaben außer dem Zeichnen von Kreisen noch das Konstruieren von Kurven anderer Art gehört; dann aber ist entgegenzuhalten, daß auch alles Freihandzeichnen, solange man vom Schattieren mit dem Wischer absieht, Linearzeichnen ist. Daher wäre der gleichfalls an manchen Orten übliche Name „Zirkelzeichnen“ noch eher zulässig, da er zugleich an das Messen von Abständen, also mittelbar an die gerade Linie und das andere Hauptwerkzeug des konstruierenden Zeichnens erinnert. Leider ist der kurze und gute Name „Reißen“ beinahe ganz abgekommen. Obwol dieser Name, weil vor Erfindung des Bleistiftes mit einem scharfen Metallstifte „gerißen“ wurde auf Holz oder Pergament, ursprünglich jede Art des Zeichnens bedeutet hatte (worauf noch die Worte Umriß, Schattenriß, Reißkohle, Reißblei hinweisen), nahm man ihn doch später nur in der engeren Beziehung auf das geometrische Zeichnen; in diesem Sinne entstanden die Ausdrücke Grundriß, Aufriß, Reißzeug, Reißbrett, Reißschiene. Der Übergang verrät sich in der Bezeichnung „Handriß“ (brouillon) für die erste, aus freier Hand entworfene Skizze zu einem nachträglich geometrisch auszugestaltenden Riß. Schwankend blieb bis in die neueste Zeit der Name „Reißfeder“, indem derselbe zuweilen noch im ältesten Sinne (statt Bleistifthalter) gebraucht wird, während er jetzt vorzugsweise das Werkzeug bedeutet, welches beim geometrischen Zeichnen zum Ausziehen von geraden Linien oder (als Einsatzfeder) von Kreisen mit Tusche dient. Die vorliegende Abhandlung verwendet den Namen ausschließlich im letzteren Sinne.

*) Freilich bleibt im Geometrieunterricht bei Aufgaben die Herleitung und Begründung der theoretischen Lösungen die Hauptsache; doch läßt ein Lehrer, der sich damit begnügt, sich und seinen Schülern ein Reizmittel entgehen. Hält man aber einmal die Ausführung auf dem Papier für dienlich, so sollten rohe, plumpe und die Probe nicht haltende Zeichnungen verpönt sein.

Geometrie und wie sie vom praktischen Zeichner (durch Anwendung des Schiebdreiecks) erfüllt wird. Keinem Zeichner fällt es ein, beim Errichten oder Fällen von Lothen die Vorschrift der Geometrie zu befolgen; Tangenten an einen Kreis von einem außerhalb gegebenen Punkt zieht er unmittelbar durch Anlegen des Lineals, und wenn zugleich auch die Berührungspunkte verlangt sind, bestimmt er diese erst hinterher mittels des rechtwinkeligen Holzdreiecks; selbst den Halbierungspunkt einer nicht allzugroßen Strecke oder die Halbierungslinie eines Winkels findet ein geübter Zeichner infolge eines Probierens schneller und ebenso sicher wie nach Anweisung der Geometrie. Es muß deswegen verfehlt genannt werden, wenn einige im Druck erschienene Anleitungen zum geometrischen Zeichnen auf ihren ersten Blättern die reingeometrischen Auflösungen der Elementaraufgaben geben und auch nachher manche nicht zur Sache gehörige Aufgaben aus der Schulgeometrie bringen; ein richtig verstandener Unterricht im konstruierenden Zeichnen, wie er für Real- und Gewerbeschulen sich schickt, ist weder vom Geometrieunterricht abhängig noch ihm dienstbar, und was ihm aus der reinen Geometrie zugute kommen kann, ist weit weniger den Aufgaben derselben als ihren Lehrsätzen zu entnehmen. An einer gewerblichen Fortbildungsschule kann ein Schüler ganz am konstruierenden Zeichnen teilnehmen, ehe er noch Geometrie gelernt hat, und die aus dieser zu Zeichenübungen verwendeten Lehrsätze, welche er ohne Kenntnis eines theoretischen Beweises im Zutreffen der Konstruktionen bestätigt findet, sind dann geeignet, ihn Einsicht in die inneren Gründe des Zutreffens wünschen zu lassen, also den Appetit nach geometrischem Wissen zu erwecken.

Vorlagen sind hier nicht in der Weise wie beim Freihandzeichnen zu benutzen; Sammelwerke mit solchen mögen dem Lehrer Stoff liefern, beim Unterricht aber hat derselbe jede Aufgabe mündlich, unter Andeutung der Konstruktion an der Schultafel, zu erteilen, wobei er die andeutenden Zeichnungen nur aus freier Hand beigiebt. Vollständige Ausführung der Tafelzeichnung mit Lineal und Zirkel wäre ein Raub an der Zeit der Schüler. Die am gewandtesten arbeitenden Schüler, welche der Klasse vorauseilen, können zwischenhinein mit Nebenaufgaben beschäftigt werden; den langsamsten ist aufzuerlegen, eine nicht rechtzeitig fertig gewordene Zeichnung außerhalb der Unterrichtsstunden zu vollenden. Auch die Art, wie an der Reinzeichnung die verschiedenen Linien beim Ausziehen behandelt werden sollen (ob schwarz oder rot, schwach oder kräftiger, voll gezogen oder unterbrochen ꝛc.), hat der Lehrer mündlich vorzuschreiben. Es ist nämlich höchst zweckmäßig, für untergeordnete Hilfslinien Farbe (roten Karmin) anzuwenden und auch sonst die Bestandteile der fertigen Figur augenfällig zu unterscheiden, so daß ein Blick auf die Figur sofort erkennen läßt, wie die einzelnen Linien nach ihrer Beziehung zum Ganzen sich abstufen, oder welche von ihnen wegen völlig gleicher Bedeutung zu einer Gruppe zusammengehören, wobei dann in den meisten Fällen die Entstehung der Figur sich von selbst erklärt. Mittel zur Unterscheidung sind genugsam vorhanden; Linien, welche nicht voll ausgezogen werden sollen, kann man in verschiedener Weise „stricheln", d. h. als eine gleichmäßige Reihe entweder ganz kurzer oder etwas längerer Streckchen mit zwischenliegenden sehr kleinen Lücken geben; oder man kann bei etwas größeren Lücken in jede einen Punkt setzen oder zwei Punkte, während durch die gewählte Länge der Streckchen wider Verschiedenheiten zu erreichen sind. Selbstverständlich ist, daß in der Bleistiftzeichnung alle Linien ununterbrochen gezogen werden; erst wenn mit dieser ein Teil der Schüler fertig ist, giebt der Lehrer seine Anweisungen für das Ausziehen; ein- für allemal aber hat er den Schülern einzuprägen, daß, wenn zwei zu strichelnde Linien sich schneiden, auf den Schnittpunkt nie eine Lücke der einen oder der anderen treffen darf.

Alle Reinzeichnungen sind auf dem Reißbrett zu entwerfen und auszuarbeiten. Doch soll jedesmal ein vorbereitender Entwurf vorausgehen, zu welchem Zwecke die Schüler Foliohefte zu halten haben. Die vorläufige Zeichnung im Heft wird nicht mit Tusch ausgezogen; absolute Genauigkeit kann man von ihr, bei der unsicheren

Arbeitsfläche, noch nicht verlangen; sie soll nur den Schüler mit dem jeweiligen Konstruktionsverfahren vertraut machen und ihm Gelegenheit geben, die daraus folgende Figur auf ihre größere oder geringere Deutlichkeit beurteilen zu können, damit er, falls der erste Versuch eine in manchen Teilen zu gedrängte oder sonst unschöne Figur ergeben hat, beim Übergang auf das Reißbrett die gegebenen Elemente in schicklicheren Lagen oder Dimensionen annimmt. (Andeutungen über passende Lagen wird allerdings schon der Lehrer voranschicken; sie werden aber weniger helfen als der eigene Versuch des Schülers, welchem überdies das zweimalige Entwerfen derselben Figur noch in anderer Art von Nutzen ist.) Auf dem Reißbrett muß das Zeichenpapier ordnungsmäßig aufgespannt, nicht etwa bloß an den Ecken mit Heftnägeln befestigt sein; Heftnägel lassen erstlich niemals eine völlig ebene und hinreichend feste Arbeitsfläche erzielen, und zweitens werden ihre Köpfe häufig hinderlich bei Gebrauch der Reißschiene oder der Schiebdreiecke. Daher ist das erste, was die Schüler zu lernen haben, ein richtiges Aufspannen.

1) Das Reißbrett soll von handlicher Größe sein (etwa 70 cm auf 50 cm); der aufgespannte Bogen ist zunächst so einzuteilen, daß er, nach vollendeter Konstruktion abgeschnitten, zwei der in der Mappe aufzubewahrenden Zeichnungsblätter liefert. (Bei kleinerem Brett, mit Raum für nur ein Blatt, würde die Arbeit des Aufspannens sich zu oft widerholen; zu große Bretter sind unbequem, nehmen zu viel Platz weg und verzögern das Abschneiden, was aus Reinlichkeitsrücksichten und noch anderen Gründen nicht wünschenswert ist.) Die nach dem Abschneiden noch am Brett klebenden Papierstreifen müssen unter Beihilfe eines genetzten Schwammes samt dem eingetrockneten Klebmittel beseitigt sein, bevor ein neuer Bogen aufgespannt wird. — 2) Die Reißschiene braucht nur einen festen Kopf zu haben; der zuweilen noch vorkommende zweite Kopf, drehbar und durch Schraube stellbar zum Ziehen schiefer Parallelen, ist unnötig. Der Anschlag des Schienenkopfs geschieht immer nur am linken Rande des Reißbretts, welcher deshalb vollkommen eben gehobelt sein muß. (Das wechselnde Anschlagen an verschiedenen Seiten, wenn mittels der Schiene parallele oder aufeinander senkrechte Linien gezogen werden sollen, verbietet sich, weil auch ein aus gutem, trockenem Holze gefertigtes Reißbrett den Einflüssen der Witterung einigermaßen zugänglich bleibt und deshalb eine in aller Strenge rechtwinkelige Gestalt nicht auf die Länge behält.) Die auf ihren Rücken gelegte Schiene kann zugleich als Lineal zur Verbindung weit auseinander liegender Punkte dienen, während zum Ziehen kürzerer Strecken in der Regel die Seite eines Schiebdreiecks benutzt wird; will aber daneben ein Schüler sich noch ein Lineal zulegen, so darf dasselbe keine abgeschrägte Kante haben. — 3) Die rechtwinkeligen Schiebdreiecke, deren jeder Schüler zwei haben muß, werden gewöhnlich in solcher Form verkauft, daß das eine gleichschenkelig ist, das andere Winkel von 60° und 30° hat. Auf die Größe der spitzen Winkel kommt wenig an, wenn nur der rechte Winkel genau ist. Die Seiten dürfen nicht zu kurz sein; behält man jene üblichen Formen vor Augen, so sollte keine der Hypotenusen unter 40 cm betragen. Die Verwendung der Dreiecke zum Ziehen von Parallelen bedarf keiner Bemerkung, wol aber die Benutzung ihrer rechten Winkel. Wenn Anfänger nicht sorgfältig vom Lehrer überwacht werden, nehmen sie leicht die üble Gewohnheit an, das Dreieck unmittelbar dort anlegen zu wollen, wo mit seiner Hilfe ein rechter Winkel gezeichnet werden soll, obgleich sie selbst warnehmen könnten, wie bald das rechtwinkelige Eck des Dreiecks sich abrundet. Diese Gewohnheit, wenn ein unachtsamer Lehrer sie einmal hat einwurzeln lassen, kann von einem Nachfolger am gründlichsten dadurch beseitigt werden, daß er jenes Eck an jedem Dreieck durch einen Messerschnitt wegnimmt. (Für einen mit der Sache nicht vertrauten Lehrer ist nämlich anzuführen, daß ein Lot zu einer Geraden durch einen auf oder außerhalb derselben gegebenen Punkt nur unter Verschiebung des Dreiecks zu zeichnen ist; man legt die eine Kathete genau an die

gegebene Gerade, ein Lineal an die Hypotenuse, und schiebt am festgehaltenen Lineal das Dreieck so weit fort, bis die andere Kathete durch den gegebenen Punkt geht, wobei als Lineal eine Seite des zweiten Dreiecks gelten kann.) Damit aber die Dreiecke mit Vertrauen gebraucht werden können, muß vor ihrer ersten Benutzung die Genauigkeit der rechten Winkel geprüft werden, und diese Prüfung ist, da mit der Zeit eine, wenn auch geringe Formänderung des Holzdreiecks*) eintreten kann, periodisch zu widerholen; einen irgend bemerkbaren Fehler muß man von einem zuverlässigen Schreiner durch Bestoßen korrigieren lassen. Die Prüfung ist mit jeder der beiden Flächen eines Dreiecks besonders anzustellen. Von den zuweilen empfohlenen Prüfungsmethoden ist das unmittelbare Einlegen des Winkels in einen Halbkreis völlig unpraktisch; eher könnte man den Holzwinkel unter Verschiebung mit einem in den Halbkreis (bei großem Radius) eingezeichneten Winkel vergleichen; will man indes die Vergleichung an einem geometrisch konstruierten rechten Winkel vornehmen, so thut man besser, diesen Winkel auf andere Art als mittels des Halbkreises zu konstruieren. Die einfachste und verlässigste Probe aber ist folgende. Man zieht auf dem Reißbrett eine Gerade und nimmt in ziemlicher Entfernung von ihr einen Punkt an, fällt (unter Beobachtung jeder Vorsicht) mittels des Dreiecks ein Lot aus dem Punkt auf die Gerade und widerholt diese Operation nach Verwechslung beider Katheten, doch ohne Vertauschung der Flächen (so daß also das Dreieck nicht umgeschlagen, sondern bloß gedreht werden darf); beide Lote sollen genau sich decken; läßt sich eine Divergenz erkennen, so zeigt deren Winkel das Doppelte des Fehlers. Hierauf legt man das Dreieck mit seiner anderen Fläche auf und widerholt das Verfahren. — Beim Gebrauch der Schiebdreiecke oder eines anderen Lineals ist die Regel zu beobachten, daß die Linie nie im Schatten des Lineals gezogen werden darf. Macht sich das entsprechende Anlegen unbequem, so muß das Reißbrett etwas aus seiner gewöhnlichen Lage gedreht werden. — 4) Das Reißzeug muß mindestens enthalten: einen Meßzirkel**) (Handzirkel), einen Stückzirkel (Steckzirkel, Einsatzzirkel) mit zwei Einsätzen (nämlich Bleirohr und Einsatzfeder), und eine Reißfeder (Ziehfeder); Steckzirkel ungefähr 15 cm lang, Meßzirkel etwas kürzer, Reißfeder entsprechend. Mit diesen Bestandteilen kann aber auch der Schüler für die ganze Dauer des Unterrichts ausreichen; was er in einzelnen Fällen vermissen könnte, wäre nur etwa ein Verlängerungsstück für den Steckzirkel. Will ein Schüler, im Vorausblick auf die späteren Anwendungen beim technischen Zeichnen, sich sogleich ein reicher ausgestattetes Reißzeug anschaffen, so wäre ihm, für den Anfang wenigstens, die Benutzung eines Nadeleinsatzes zu verbieten. Hinsichtlich des einfachen Stückzirkels muß dem Schüler eingeprägt werden, daß er, um einen Kreis zu schlagen, den im Mittelpunkt aufgesetzten Zirkelfuß niemals, auch nicht mit der leisesten Kraftäußerung, abwärts drücken, sondern die Hand lediglich für die Drehbewegung des Zirkels benutzen darf. Daß dieselbe Regel auch für den Nadeleinsatz gilt, begreift der Anfänger schwer; in dem Sicherheitsgefühl, daß ein garstiges Loch ja gar nicht entstehen könne, drückt er wolgemut, vielleicht halb unbewußt, die Nadel ein, soweit sie vorragt, und darin liegt ein großes Hindernis für die Gewöhnung an subtile Zirkelführung. Damit aber der mit dem gewöhnlichen Fuß auf dem Papier ruhende Stückzirkel beim Kreisschlagen nicht ausgleite, ist durchaus erforderlich, daß dieser Fuß seine feine Spitze noch unverletzt besitze; eine abgebrochene Spitze läßt sich zwar durch Nachschleifen widerherstellen,

*) Metalldreiecke wären vorzuziehen, wenn sie nicht, in gehöriger Größe hergestellt, zu schwer, also für die Handhabung unbequem ausfielen; auch ist der Preis ein weit höherer. Von Holzdreiecken ist den aus Leisten sorgfältig zusammengeleimten der Vorzug zu geben vor den aus dem Ganzen geschnittenen.

**) Die Meinung, der Meßzirkel sei entbehrlich, weil ja auch der Stückzirkel, ehe man ihm andere Einsätze giebt, zum Messen sich verwenden lasse, kann nur von jemanden geäußert werden, der niemals geometrisch gezeichnet hat.

doch nicht in der ursprünglichen Vollkommenheit. Ferner ist erforderlich, daß während der Drehung des Zirkels der aufgesetzte Fuß sich möglichst wenig aus der vertikalen Lage bewege, und darum muß das mit Knie versehene Einsatzstück länger sein als der herausgenommene Stahlfuß; bei Ankauf eines Reißzeugs ist hierauf zu achten, denn merkwürdigerweise wird dieses Erfordernis nicht von allen Reißzeugfabrikanten hinreichend beachtet.*) — Der Meßzirkel, einmal geöffnet, soll nachher nur mit einer Hand regiert werden; der Schüler ist zu gewöhnen, ihm nach Schätzung etwas weiter zu öffnen, als die zu fassende Strecke fordern würde, und dann durch leichten, aber stetigen Druck den Öffnungswinkel dem geforderten Maß anzupassen. Zu große Reibung in den Backen des Zirkels verhindert die richtige Manipulation, wirkt auch noch dadurch schädlich, daß das Gewinde sich bald abnutzt und der Zirkel den gleichmäßigen Gang verliert (also beim Druck „schnappt"); ist dagegen die Reibung zu gering, so „steht" die Öffnung nicht, d. h. bei Übertragung eines Maßes kann sich die Zirkelweite verändern, ohne daß der Arbeitende es bemerkt; es ist demnach von Wichtigkeit, daß der Schüler lerne, mit dem Stellschlüssel den angemessenen Grad von Reibung zu erzielen. — Die Reißfeder ist immer so zu führen, daß ihre Schraube nach außen (vom Lineal abgewendet) steht. Sie wird mit Tusch entweder mittels eines Pinsels oder einfach durch schiefes Eintauchen gefüllt, soll aber, wenn ausnahmsweise sehr starke (breite) Linien zu ziehen sind, nicht zuviel Tusch auf einmal aufnehmen, denn dieser trocknet an der Spitze bald ein, wodurch das Ausfließen des Restes unterbrochen wird. Versagt eine noch nicht geleerte Feder den Dienst, so muß sie ausgeputzt und neu gefüllt werden. Beim Abbrechen der Arbeit ist jedenfalls die Feder sorgfältig zu reinigen, was auch dann leicht geschehen kann, wenn sie kein Charnier hat; der Schüler soll immer ein Stück Druckpapier bei sich führen, welches für diese Reinigung, für das vorhin erwähnte gelegentliche Ausputzen der Feder und für das äußerliche Abwischen ihrer Backen nach dem Füllen benutzt wird.**) Auch die Zirkel (und vor allem ihre Stahlteile) sind stets nach dem Gebrauch mit einem zum Reißzeug zu legenden Stück weichen Leders abzureiben, besonders wenn die Hand des Schülers zum Schweiß geneigt ist. — 5) So lange die Aufgaben sich nur mit geraden Linien und Kreisen beschäftigen, dürfen die Bleistifte (sowol der Handbleistift als der für das Bleirohr des Stückzirkels) nicht zu weich sein, freilich auch nicht so hart, daß sie in das Papier einschneiden. Statt konischer Spitzen giebt man ihnen besser meißelförmige, an den Ecken abgerundete Schneiden, und in diesem Falle sind als Handstifte die sogenannten Polygonalstifte (deren Hülse ein regelmäßiges Sechseck zum Querschnitt hat) denen mit cylindrischer Hülse vorzuziehen, weil dabei, indem man die Schneide parallel mit einer Seitenfläche der prismatischen Hülse schabt, das richtige Ergreifen des Stiftes bequemer wird. — 6) Zur Beseitigung von Bleistiftlinien sollen die Schüler stets Kautschuk (Gummi elasticum) anwenden, nicht Radiergummi. Unter den im Handel vorkommenden Sorten des letzteren sind manche so schlecht, daß ihr Gebrauch sich von selbst verbietet, sofern sie nach einiger Abnutzung das Blatt entweder beschmutzen oder mit einer Art von Sand überstreuen; aber auch gute Sorten taugen nicht, weil sie das Papier zu sehr angreifen. Radiergummi findet seine passende Verwendung nur da, wo mit Tusch ausgezogene Linien entfernt werden sollen, und selbst hier hat er nicht radikal zu arbeiten, sondern die Tilgung der letzten Spuren dem Kautschuk zu überlassen, gerade

*) Das längere Einsatzstück könnte nur bei Kreisen mit sehr geringem Halbmesser hinderlich sein; solche Kreise sollen aber bei zweckmäßig gewählten Konstruktionsbeispielen gar nicht vorkommen, und deshalb kann der Schüler den andernfalls notwendigen kleinen Zirkel (Stillkopfzirkel) entbehren.

**) Niemals darf ein Schüler, wenn er seine Reißfeder außerhalb des konstruktiven Zeichenunterrichts, etwa zum Eintragen von Figuren in sein Geometrieheft, verwenden will, sie mit Tinte füllen.

so, wie es früher unter Anwendung des Radiermessers Brauch war. Das Radiermesser wird durch Radiergummi in den allermeisten Fällen mit Vorteil ersetzt, kann indes noch manchmal neben jenem dienen an Stellen, deren Nachbarschaft besondere Schonung erheischt. Alle Korrekturen müssen vor Abnahme des Papiers vom Reißbrett ausgeführt werden. Ist eine ganze Figur zu entfernen, so kann sie, wenn die ausgezogenen Linien nicht schon zu alt sind, mit einem in reines Wasser getauchten Schwamm weggewaschen werden; auch hier sind die letzten schwachen Reste, nachdem das Papier vollkommen trocken geworden ist, durch Kautschuk auszureiben. — 7) Die in den Händen der Schüler befindlichen Stücke Tusch und Karmin sieht man sehr häufig um die Reibfläche herum von äußerlichen, oft auch ziemlich tief gehenden Sprüngen und Rissen durchsetzt. Dies ist ein Zeichen, daß die Schüler nicht angehalten worden sind, das Stück nach jedesmaligem Abreiben sogleich mit Druckpapier abzutrocknen. Die Risse entstehen, wenn der Schüler das Stück naß weglegt, werden nach jeder Widerholung dieser Unachtsamkeit größer und zahlreicher und führen zuletzt ein Abbröckeln herbei, welches schon in seinem ersten Beginn nachteilig wird, weil in die angeriebene Flüssigkeit kleine Körnchen kommen, deren Anwesenheit in der Reißfeder das Ausfließen hindert. Ein Tuschstück, welches angefangen hat rissig zu werden, läßt sich dadurch reparieren, daß man die Wände, soweit die Risse herabreichen, in Wasser anweicht, durch schräge Messerschnitte die weich gewordene Masse bis auf den Grund der Risse wegnimmt und dann das Stück sorgfältig trocken wischt; sind aber die Sprünge schon tief gegangen, so bleibt nichts übrig, als das Stück umzukehren und das entgegengesetzte Ende zum Reiben zu verwenden. Eine andere, aus falscher Sparsamkeit entsprungene Unart ist es, wenn Schüler den in der Schale eingetrockneten Tusch noch für die nächste Arbeit mit verwenden wollen; beim neuen Anreiben entstehen dann Schüppchen, welche in der Reißfeder eben so schlimm wirken wie abgebröckelte Körnchen. Die Tuschschale oder Karminschale muß nach Schluß einer Arbeit geleert und gründlich ausgespült werden. — Damit in der Lehrstunde nicht Zeit mit dem Anreiben verloren werde, lassen manche Lehrer schon flüssigen Tusch (oder Karmin) in verstöpselten Gläschen mitbringen. Dagegen ist nichts zu erinnern, wenn nur die Schüler nicht auf die Meinung verfallen, es sei dann mit bloßem Ausgießen aus dem Gläschen gethan. Die Flüssigkeit im Glase wird immer etwas schwächer zu halten sein, als für die Arbeit erforderlich ist, kann aber auch bei längerem Stehen eines Restes sich zu sehr verdicken; der richtige Grad ist daher erst in der Schale zu erreichen, im ersten (normalen) Falle durch Nachreiben, im zweiten durch Verdünnung.

Das Wichtigste für den Unterricht ist die Wahl der Konstruktionsaufgaben. Hier werden öfters Anfangsübungen übergangen, welche unbedeutend scheinen, aber im Fortgang ihre Bedeutung fühlbar machen. Gerade den unscheinbarsten Operationen ist Sorgfalt zu widmen, weil sie als Grundlagen aller späteren Konstruktionen immer widerkehren und von ihrer exakten Ausführung das Gelingen der zusammengesetzteren abhängt. Es ist nötig, den Gebrauch des Lineals, des Rechtwinkels, des Meßzirkels, des Stückzirkels je besonders einzuüben und erst dann Aufgaben folgen zu lassen, zu deren Lösung diese Werkzeuge zusammenwirken müssen.

1. Linealübungen.*) Gar nicht leicht ist, durch zwei gegebene Punkte eine Gerade genau zu ziehen, oder den Schnittpunkt zweier Geraden scharf zu bestimmen. Gegeben wird beim konstruktiven Zeichnen ein Punkt nicht durch einen Tupfen, sondern durch zwei kurze sich kreuzende Striche; aber trotzdem ist, wenn zwei Punkte ziemlich nahe beisammen liegen, viel Achtsamkeit aufzubieten, um die Linealkante durch beide so zu legen, daß die hiermit bestimmte Gerade auch auf große Erstreckung die genaue

*) Sowol an ein eigentliches Lineal als an die Schiene oder die Seite eines Schiebdreiecks darf gedacht werden.

Richtung einhält; ja es läßt sich oft eine geringe Ungenauigkeit im Anlegen gar nicht unmittelbar, sondern erst in ihren Folgen bemerken. Der Schnittpunkt zweier Geraden, welche sich unter einem kleinen Winkel begegnen (oder einen sogenannten „langen Schnitt" geben), läßt sich nur durch Schätzung bestimmen und dann nicht immer sicher, so daß man sich oft nach einer dritten Linie umzusehen hat, welche aus theoretischen Gründen durch denselben Punkt gehen muß, aber die eine der gegebenen Geraden unter einem größeren Winkel schneidet. Für diese beiden elementarsten Forderungen sind Übungskonstruktionen vorzunehmen, welche sich selbst kontrollieren, ohne hierzu ein anderes Werkzeug als das Lineal zu erfordern. Die Selbstkontrolle besteht meist darin, daß drei unabhängig von einander gefundene Punkte in gerader Linie liegen müssen, oder drei einzeln erlangte Gerade nach einem Punkte konvergieren sollen. Da es hierbei sich zuweilen fügt, daß diese drei Geraden einander parallel werden, oder daß von jenen drei Punkten der eine gar nicht wirklich entstehen kann, während die Verbindungslinie der beiden anderen parallel einer Geraden ist, auf welcher der vermißte eigentlich hätte erscheinen sollen, und doch in beiden Fällen die Kontrolle als zutreffend angesehen werden muß, so ist nötig, daß der Lehrer gleich anfangs vom unendlich fernen Punkt spricht und den Begriff ausreichend erläutert, damit der Schüler bereits orientiert sei, wenn späterhin aus dem angedeuteten Anlaß der unendlich ferne Punkt sich ungesucht aufdrängt. Demnach hat der Lehrer zu erklären, daß die Forderung, durch einen Punkt eine Gerade parallel einer anderen zu ziehen, als spezieller Fall schon einbegriffen sei in der Forderung, eine Gerade durch zwei gegebene Punkte zu legen, und daß eine Gruppe beliebig vieler durch das Schiebdreieck hergestellter Parallelen (ein „Parallelbüschel") einen besonderen Fall vom „Strahlbüschel" bilde, also die Parallelverschiebung des Dreiecks einer Drehung des Lineals um einen Punkt entspreche. Damit ist schon gesagt, daß unter die „Linealübungen" auch Übungen im Ziehen von Parallelen eingereiht werden müssen.

Den besten Stoff zu den vorhin verlangten Übungskonstruktionen liefern Lehrsätze aus der neueren Geometrie der Lage. Von den Beweisen ist hier nicht die Rede; der Schüler erkennt die Richtigkeit des bezüglichen Satzes aus dem Zutreffen der Konstruktion und empfängt vielleicht aus dem Zeichnen eine Anregung zu späterem Studium der neueren Geometrie, wobei ihm dann das vorangegangene Zeichnen sehr zu statten kommen würde. Indes mag Schülern, welche bereits an stereometrische Anschauungen gewöhnt sind, als gelegentliche Zugabe auch ein Beweis gegeben werden, falls sich derselbe aus den leicht zu erweisenden Fundamentalsätzen der Centralprojektion in Kürze erstellen läßt; und wenn der Lehrer außer jenen Fundamentalsätzen noch das Reciprocitätsgesetz mitteilt, kann der Schüler öfters aus einem Lehrsatz der Elementargeometrie die verwandten Lehrsätze selbständig ableiten. Eine einfache Übung liefert z. B. der elementare Satz: schneidet man drei Parallelen durch zwei andere Parallelen und zieht in jedem der entstehenden (drei) Parallelogramme beide Diagonalen, so liegen die drei Schnittpunkte zusammengehöriger Diagonalen in einer geraden Linie und ist diese parallel zu den schneidenden Geraden. Aus diesem Satze folgen sogleich zwei andere Sätze, welche eine ganze Reihe neuer Übungszeichnungen ergeben. Denkt man sich nämlich die zum ursprünglichen Satze gehörige Figur central projiziert, so daß statt der drei geschnittenen Parallelen drei in einen Punkt zusammenlaufende Gerade und statt der zwei schneidenden Parallelen entweder zwei konvergente oder wider zwei parallele Gerade auftreten, so hat man die Verallgemeinerung des Satzes, welche dann so ausgesprochen werden kann: „Läßt man von einem Punkte P drei Gerade ausgehen, von einem anderen Punkte Q (der auch unendlich fern sein kann) zwei Gerade, und verbindet man in jedem der entstehenden vollständigen Vierseite*)

*) Man tritt noch nicht in die neuere Geometrie ein, wenn man einige von ihr recipierte Namen gebraucht. Ein „vollständiges Vierseit" ist eine durch vier unbegrenzte Gerade dargestellte Figur; diese hat 6 Ecken (die Schnittpunkte der paarweise zusammengefaßten Geraden)

die außer P und Q noch vorhandenen Ecken paarweise, so liegen die drei Schnittpunkte zusammengehöriger Verbindungslinien auf einer Geraden und diese geht durch Q." Der reciproke Satz aber lautet: „Nimmt man auf einer Geraden p drei Punkte an, auf einer anderen Geraden q zwei Punkte, und bringt man in jedem der hierdurch bestimmten vollständigen Vierecke die außer p und q noch vorhandenen Seiten paarweise zum Durchschnitt, so gehen die drei Verbindungslinien zusammengehöriger Schnittpunkte durch einen Punkt und dieser liegt auf q." Auf Grund des ursprünglichen Satzes kann man die Übung erweitern, indem man zwei Gruppen von je beliebig vielen Parallelen zu gegenseitigem Durchschnitt kommen läßt, wobei aber, damit die Figur nicht unschön verwickelt werde, sehr zu raten ist, von den entstehenden Parallelogrammen nur diejenigen zu beachten, deren keines ein zweites als Teil enthält. Ebenso kann man auf Grund des verallgemeinerten Satzes zwei Strahlbüschel von je beliebig vielen Strahlen, oder einen Strahlbüschel und einen Parallelbüschel sich schneiden lassen, doch wider unter der vorhin angeratenen Enthaltsamkeit. Auch der reciproke Satz würde sich zu einer Übungserweiterung benutzen lassen; diese muß aber entschieden widerraten werden, da der Schüler schon bei der einfachen Form des Satzes schärfer achtzugeben hat als bei der zuvor genannten Übung; dagegen kann man, unter Beschränkung auf drei und zwei Punkte, Variationen in der Konstruktion eintreten lassen, indem man einen der drei p-Punkte, oder einen der beiden q-Punkte, oder auch einen p-Punkt und einen q-Punkt unendlich fern annimmt. — Zieht man in einem Parallelogramm die Diagonalen und durch deren Schnittpunkt Parallelen mit den Seiten, so ergeben sich die Ecken eines zweiten, dem ersten eingeschriebenen Parallelogramms, dessen Seiten den Diagonalen des ersten parallel sind. Die Figur empfiehlt sich zu einer Zeichnungsübung, wobei jedoch die sämtlichen Geraden über die vorkommenden Schnittpunkte hinaus nach beiden Seiten fortgesetzt sein müssen, damit sich der Parallelismus genau kontrollieren läßt. Die Übungsaufgabe erweitert sich, wenn man das zweite Parallelogramm als erstes betrachtet, das dabei auftretende dritte wider als erstes, und so fort, bis die Parallelogramme zu kleinlich ausfallen. Man kann auch die Figur rückwärts weiter führen, indem man das ursprüngliche Parallelogramm wie das zweite ansieht, und obwol hierbei die Figur von derselben Art bleibt, wird doch die Zeichnungsübung eine etwas andere; denn während der Schüler zuvor, nachdem einmal die beiden Parallelen zu den Seiten des ursprünglichen Parallelogramms gezogen sind, immer nur Punkte zu verbinden und jede Verbindungslinie auf ihre parallele Lage zu prüfen hatte, muß er jetzt widerholt durch gegebene Punkte Parallelen zu gegebenen Geraden ziehen und zusehen, ob zwei solche Gerade sich genau auf einer schon vorhandenen Linie begegnen. Läßt man es aber bei der ursprünglichen einfachen Figur (mit nur zwei Parallelogrammen) bewenden und betrachtet dieselbe als Centralprojektion einer anderen, so erscheint als diese andere ein vollständiges Vierseit mit seinen drei Diagonalen, den zwei vom Schnittpunkt der beiden inneren Diagonalen nach den noch freien Ecken gehenden Geraden, und einem zweiten Vierseit, von dessen 6 Ecken vier mit Punkten zusammenfallen, in denen jene beiden Geraden das ursprüngliche Vierseit schneiden, während die zwei anderen Ecken dort liegen, wo die äußere Diagonale von den beiden inneren geschnitten wird. Man hat also veränderten Übungsstoff in der neuen Figur, bei welcher zweimal je vier Gerade in einem Punkt zusammentreffen müssen; und will man noch weiter gehen, so kann die Figur in ganz ähnlicher Weise fortgesetzt werden wie die Parallelogrammfigur; man erhält ein drittes, viertes, fünftes ꝛc. Vierseit, und von jedem solchen fallen die zwei letztentstehenden Ecken (abwechselnd) mit zweien der vier festen Punkte

und 3 Diagonalen. Ein „vollständiges Viereck" ist die Figur, welche entsteht, wenn man durch je zwei von vier gegebenen Punkten eine unbegrenzte Gerade legt; diese Geraden bilden die 6 Seiten der Figur; den drei Diagonalen des Vierseits entsprechen im vollständigen Viereck drei Schnittpunkte von Seitenpaaren.

zusammen, welche sich (entsprechend den an der Parallelogrammfigur vorkommenden Richtungen der vier Parallelbüschel) schon beim ersten Vierseit auf dessen äußerer Diagonale gezeigt haben. Variationen der Konstruktion ergeben sich, wenn man zwei Seiten des ersten Vierseits parallel annimmt, oder wenn man dasselbe so gestaltet, daß die äußere Diagonale mit einer inneren parallel wird, wo dann in beiden Fällen einer der erwähnten vier festen Punkte in unendlicher Entfernung verschwindet.*) — Werden zwei Dreiecke so gezeichnet, daß die Seiten des einen den Seiten des anderen parallel sind, so schneiden sich die drei Geraden, welche je zwei einander entsprechende Ecken verbinden, in einem Punkt. Dieser elementare Satz kann einerseits zu einer Zeichnungsübung dienen, andererseits zur Lösung der Aufgabe: durch einen gegebenen Punkt eine Gerade nach dem unzugänglichen (außerhalb des Zeichnungsblattes liegenden) Schnittpunkt zweier gegebenen Geraden zu ziehen. Die zum Satze gehörige Figur liefert in ihrer Centralprojektion eine andere Übungskonstruktion mit dem erweiterten Lehrsatze: „Liegen zwei Dreiecke so, daß die drei Schnittpunkte entsprechender Seitenpaare**) auf eine Gerade fallen, so schneiden sich die drei Verbindungslinien entsprechender Ecken in einem Punkte." Man kann in die Konstruktion statt zweier Dreiecke deren beliebig viele aufnehmen, wenn man den Satz formuliert wie folgt: „Drehen sich die Seiten eines veränderlichen Dreiecks um drei in gerader Linie liegende Punkte, während zwei Ecken auf festen Geraden fortrücken, so bleibt auch das dritte Eck auf einer festen Geraden, welche durch den Schnittpunkt der beiden letztgenannten geht." Dieser Satz ist aber nur ein besonderer Fall des allgemeinen Satzes: „Bleiben sämtliche Seiten eines veränderten Polygons nach festen Punkten gerichtet, welche auf einer Geraden liegen, und verschieben sich dabei alle Ecken bis auf eines in Geraden, welche nach einem Punkte konvergieren, so bewegt sich auch das letzte Eck in einer durch den nämlichen Punkt gehenden Geraden." Wie man leicht einsieht, müssen dabei auch die Diagonalen des veränderlichen Polygons nach festen Punkten auf der die Drehpunkte der Seiten enthaltenden Geraden laufen, so daß sich reicher Stoff zu Übungen darbietet. — Nicht so einfach zu begründen sind zwei andere, gleichfalls für Zeichnungsübungen sehr geeignete Lehrsätze. Versteht man unter „Sechseck" jede Figur, welche entsteht, wenn man von 6 in beliebiger Ordnung numerierten Punkten je zwei benachbarte durch eine Gerade verbindet, und nennt man das erste und vierte Eck „Gegenecken", ebenso das zweite und fünfte, das dritte und sechste, so besteht der Satz: „Gehen je drei Seiten eines Sechsecks (oder ihre Verlängerungen) durch einen Punkt, so schneiden sich die drei Verbindungslinien der Gegenecken in einem Punkt."***) Und wenn man in entsprechendem Sinne den Ausdruck „Gegenseiten" gebraucht, hat man den reciproken Satz: „Liegen je drei Ecken eines Sechsecks in gerader Linie, so liegen die drei Schnittpunkte je zweier Gegenseiten auf einer Geraden." Die Vorschrift zu einer Figur, an welcher sich der letzte Satz zweimal erweisen muß, läßt sich auch in folgender Weise geben. Man zeichne ein beliebiges Viereck und seine beiden Diagonalen, nehme von zwei gegenüberliegenden Seiten jede als Grundlinie eines Dreiecks, dessen Spitze in der anderen liegt, und bestimme die 4 Punkte, in denen sich je zwei der von den Spitzen auslaufenden Dreiecksseiten (nötigenfalls verlängert)

*) Will man dabei auch schon den Meßzirkel zur Verwendung kommen lassen, so muß sich erproben, daß von den drei übrigbleibenden wirklichen Punkten der eine genau die Mitte zwischen den beiden andern einnimmt.

**) Die „Seiten" sind hier nicht als begrenzte Strecken, sondern erforderlichenfalls in Verlängerung zu denken.

***) Für eine erste Zeichnung wird man zwei Gruppen von je drei aus einem Punkte entspringenden Geraden so annehmen, daß die 9 Schnittpunkte sich ohne Rückverlängerung einer Geraden ergeben; läßt man dann auf jeder Geraden einen der ihr angehörigen Kreuzungspunkte außer Betracht, so bestimmen die 6 übrigbleibenden die Ecken für ein Sechseck der verlangten Art. (Man hat hierbei die Wahl unter 6 verschiedenen Sechsecken.)

schneiden; dann müssen von diesen Punkten zwei in gerader Linie mit dem Schnittpunkt der Diagonalen liegen, die zwei anderen in gerader Linie mit dem Schnittpunkt der nicht zu den Dreiecken gehörigen (verlängerten) Vierecksseiten, und zwar gilt der eine oder der andere Fall, je nachdem jedes Paar der zum Durchschnitt kommenden Dreiecksseiten von den Enden einer Seite des Vierecks ausgeht, oder von den Enden einer Diagonale. (Man sieht, daß die Seiten des betreffenden Sechsecks, unter denen immer die sich kreuzenden Dreiecksseiten vorkommen, im ersten Falle vervollständigt werden durch die Diagonalen, im zweiten durch die nicht zu den Dreiecken gehörigen Seiten des Vierecks.) Läßt man den zweiten Fall aus der Figur weg, so kann man dafür in diese, ohne ihre Deutlichkeit zu beeinträchtigen, beliebig viele Widerholungen des ersten Falles aufnehmen, indem man eines der Dreiecke unverändert beibehält, die Spitze des anderen aber auf der bezüglichen Geraden verschiebt.

An diese reinen Linealübungen kann man ähnliche anschließen, wenn man neben den Geraden auch einen Kreis zuläßt. Der Satz, daß an jedem um einen Kreis beschriebenen Sechseck die drei Verbindungslinien je zweier Gegenecken sich in einem Punkte schneiden, giebt Anlaß zu mancherlei Figuren, je nachdem man das Sechseck mit lauter ausspringenden oder mit zum Teil einspringenden Winkeln annimmt oder auch als ein verschränktes. Da die Berührungspunkte der 6 Tangenten dabei außer Spiel bleiben, hat man diese Tangenten nur durch achtsames Anlegen des Lineals zu ziehen. Wol aber kommt ein Berührungspunkt in Betracht, wenn man denselben als gemeinsamen Berührungspunkt zweier, einen flachen Winkel bildenden Seiten ansieht, also das Sechseck in ein Fünfeck übergehen läßt, welches nur durch Einrechnung eben jenes Berührungspunktes unter die Ecken noch als Sechseck erscheint. Der Satz nimmt dann die Form an: „Zieht man in einem um den Kreis beschriebenen Fünfeck aus den Endpunkten einer Seite nach den beiden Nachbarecken Diagonalen, so trifft eine durch den Schnittpunkt dieser Diagonalen und das noch übrige Eck gelegte Gerade in den Berührungspunkt jener Seite.“ Zur Genauigkeitsprobe ist hier die Beiziehung des rechten Winkels am Schiebdreieck erforderlich, indem sich bestätigen muß, daß der nach dem zuletzt erhaltenen Schnittpunkt gerichtete Halbmesser senkrecht auf der Fünfecksseite steht. Durch ähnliche Ausbeutung wie vorhin läßt sich auch ein umschriebenes Viereck als umschriebenes Sechseck umfassen. Je nachdem man die als Ecken mitzuzählenden Berührungspunkte auf zwei benachbarten oder auf zwei einander gegenüberliegenden Seiten des Vierecks wählt, ergeben sich für den modifizierten Sechseckssatz zwei neue Formen, von denen hier nur die zweite (unter doppelter Anwendung des Ursatzes) Ausspruch finden mag; nämlich: „werden in einem um den Kreis beschriebenen Viereck je die Berührungspunkte zweier gegenüberliegenden Seiten verbunden, so gehen beide Verbindungslinien durch den Schnittpunkt der Diagonalen.“ (Bei Zeichnung der Figur sind nach dem Ziehen der Tangenten zunächst die vier Berührungspunkte mittels des Rechtwinkels zu bestimmen, und die Probe besteht dann darin, daß vier Gerade sich genau in einem Punkte schneiden.) Endlich kann man das Sechseck auf ein Dreieck reduzieren, wobei man zu dem Satze gelangt: „Die drei Geraden, welche die Ecken eines dem Kreise umschriebenen Dreiecks mit den Berührungspunkten der gegenüberliegenden Seiten verbinden, treffen in einem Punkte zusammen.“ — Wird dem Kreise irgend ein Sechseck einbeschrieben, „so liegen die drei Schnittpunkte je zweier Gegenseiten auf einer Geraden“. Aus diesem Lehrsatze entspringen wider Sätze über ein in den Kreis beschriebenes Fünfeck, Viereck, Dreieck, wenn man eine oder zwei oder drei der Sechsecksseiten (Kreissekanten) durch ein bis zum Ineinanderfallen fortgesetztes Zusammenrücken ihrer Endpunkte (unter Beachtung der durch die veränderliche Sekante bezeichneten Richtung) in Tangenten übergehen läßt und diese statt der verschwundenen Seiten

zählt.*) — Werden die zwei Paar Punkte, in denen zwei parallele Sekanten einem Kreise begegnen, durch zwei Paar Gerade verbunden, so liegen die zwei Schnittpunkte dieser Paare auf dem zu den Sekanten senkrechten Durchmesser des Kreises. Durch Hinzufügen einer dritten, vierten ꝛc. Sekante, parallel zu den ersten, erhält man eine Zeichnungsübung, und diese führt auf eine andere, wenn man die parallelen Sekanten durch solche ersetzt, welche sämtlich durch einen Punkt P gehen. Man kann diesen Punkt zuerst außerhalb, dann innerhalb des Kreises wählen; im ersteren Falle geht die Gerade G, auf welcher sich die Verbindungslinien schneiden müssen, durch die Berührungspunkte der vom gewählten Punkt P aus an den Kreis gezogenen Tangenten. In beiden Fällen treffen sich auf der nämlichen Geraden G auch je zwei Tangenten, deren Berührungspunkte auf einer durch P gehenden Sekante genommen sind. Es ist jedoch ratsam, diesen letzteren Satz an neuen Figuren darzustellen, da eine Kombination beider Sätze die Zeichnung mit Linien überhäufen würde. Der zweite Satz und mithin auch die zugehörige Zeichnungsübung läßt sich umkehren, nämlich: verschiebt man einen Punkt, aus welchem zwei Tangenten an einen Kreis zu ziehen sind, auf einer beliebig gewählten Geraden (welche entweder den Kreis schneiden oder ganz außerhalb desselben liegen kann), so geht die Verbindungslinie der beiden Berührungspunkte durch einen festen Punkt.**)

Von zwei Kreisen ausgehend, erhält man eine neue Gruppe Linealübungen aus den Lehrsätzen über die Ähnlichkeitspunkte, wobei es jedoch, zur Vermeidung unklarer Figuren, rätlich ist, die Kreise immer ganz außereinander anzunehmen. Schon der allbekannte Satz eignet sich, daß die Verbindungslinie der Endpunkte zweier in beiden Kreisen sich parallel entsprechenden Radien entweder durch den äußeren oder durch den inneren Ähnlichkeitspunkt geht, je nachdem diese Radien gleichläufig oder gegenläufig sind. Hieran läßt sich ein Figurenpaar zu dem Satz anreihen; „Denkt man sich zwei entsprechende Radien um die Kreismittelpunkte gedreht und immer den Endpunkt des einen mit dem Anfangspunkt des anderen verbunden, so ist der geometrische Ort für den Schnittpunkt beider Verbindungslinien ein Kreis, entweder um den inneren oder um den äußeren Ähnlichkeitspunkt, je nachdem sich jene Radien gleichläufig oder gegenläufig entsprechen." Empfehlenswert sind ferner die beiden Figuren zu dem Satze: „Zieht man in dem einen Kreise parallele Sehnen, bestimmt zu jeder die im anderen Kreise ihr nach dem äußeren (inneren) Ähnlichkeitspunkt entsprechende und verbindet an jedem Paar entsprechender Sehnen die einander nicht entsprechenden Endpunkte, so fallen die Schnittpunkte zusammengehöriger Verbindungslinien auf eine Gerade, welche durch den inneren (äußeren) Ähnlichkeitspunkt geht." Selbstverständlich sind auch die Sätze zu brauchen, welche sich ergeben, wenn man neben die Kreise zwei nach dem einen oder dem anderen Ähnlichkeitspunkt sich entsprechende Polygone stellt. — Bei Hinzunahme eines dritten Kreises***) hat

*) Für das Viereck z. B. erhält man, unter doppelter Benützung des betreffenden Satzes, den Lehrsatz: „Liegen die Ecken eines Vierecks in einem Kreise, so schneiden sich je zwei durch gegenüberliegende Ecken an den Kreis gezogene Tangenten auf der Geraden, welche die Schnittpunkte je zweier gegenüberliegenden Seiten verbindet."

**) Ein mit Geometrie vertrauter Zeichnungslehrer erkennt in den zuletzt angeführten Sätzen sofort die Polaritätssätze, welche, gleich den Sechsecks-Sätzen, für jeden Kegelschnitt gelten, selbst wenn derselbe durch zwei Gerade oder auch durch eine doppelt gedachte Gerade vertreten ist, wie es weiter oben (vor Beiziehung eines Kreises) bei den entsprechenden Sätzen der Fall war. — Ein solcher Lehrer wird die Zahl der zu Übungen benützbaren Sätze aus der Geometrie der Lage selbständig vermehren können.

***) Solange man nur zwei Kreise betrachtet, können dem Schüler (wenn man ihm überhaupt Nachweisungen als Zugabe zu den Konstruktionen gönnt) alle auf die Ähnlichkeit bezüglichen Sätze leicht bewiesen oder vielmehr aus bloßer räumlicher Anschauung hergeleitet werden, indem man ihm einen aufrechten Kreiscylinder und dessen Centralprojektion auf eine zu den begrenzenden Kreisen parallele Ebene vor Augen stellt. Der Halbierungspunkt der Cylinderaxe projiziert sich als innerer, der unendliche ferne Punkt der Axe als äußerer Ähnlichkeitspunkt für die beiden Kreise, welche die Projektionen jener Grenzkreise darstellen.

man Anlaß, die Figur zu dem Satze zeichnen zu lassen, daß von den drei Paar Ähnlichkeitspunkten viermal je drei Punkte auf einer Geraden liegen. Ferner kann man bei drei Kreisen an die Potenzlinien für je zwei derselben denken, indem diese drei Potenzlinien sich in einem Punkte schneiden müssen; und hierzu gehören verschiedene Figuren, je nachdem die Kreise sämtlich außereinander liegen oder Schnittpunkte liefern.

2. Zirkelübungen. — Hier liegen passende Beispiele in großer Anzahl so nahe, daß besondere Hinweisungen fast entbehrlich sind, wenigstens sehr beschränkt werden können. Diese Übungen zerfallen übrigens in zwei wesentlich verschiedene Gruppen, sofern der Zirkel entweder zum Kreisschlagen oder bloß als Meßinstrument verwendet wird.

A. Unter den Übungen im Kreisschlagen darf eine der einfachsten, aber wichtigsten nicht fehlen: das Zeichnen einer Anzahl konzentrischer Kreise. Mit derselben sollte begonnen werden, damit der Schüler möglichst bald erlerne, einen Druck auf die das Centrum bezeichnende Zirkelspitze zu vermeiden, der sich durch ein gebohrtes Loch straft. Die späteren Übungen werden hauptsächlich nach richtigem Schneiden oder Berühren mehrerer Kreise trachten, wobei eine der ersten die sein mag, daß man die Peripherie eines Kreises in sechs gleiche Teile teilen und um jeden Teilpunkt einen Kreis mit dem Halbmesser des geteilten beschreiben läßt; das Gelingen der Figur hängt nicht bloß von der Genauigkeit der Teilung ab, sondern auch davon, daß die Zirkelöffnung sich während der Arbeit nicht verändere. Besondere Übungen sind nötig für rechtzeitiges Anhalten im Zuge eines Kreisbogens; hierzu empfehlen sich Figuren, bei denen mehrere Kreisringe sich gleichsam durchschlingen, so daß ein Teil eines Ringes unter dem benachbarten verschwindet. (Man kann z. B. an die erwähnte, von der Sechsteilung eines Kreises ausgehende Zeichnung anknüpfen, indem man noch sechs neue, den vorigen konzentrische Kreise mit größerem Halbmesser zufügt; diese neuen Kreise mögen etwas stärker ausgezogen werden als die ersten; die ursprüngliche, die 6 Mittelpunkte tragende Kreisperipherie wird dabei gar nicht mit Tusch überzogen.) — Die Schüler müssen jedenfalls darin geübt werden, Kreise zu zeichnen, welche nach gegebenen Bedingungen andere Kreise oder gerade Linien berühren. Hierzu liefern die beim Geometrieunterricht vorkommenden einschlägigen Aufgaben und Lehrsätze dem Zeichenunterricht Stoff.*) Dienlich ist auch das Zeichnen des Ovals (nach der bekannten Konstruktion), sowie der Evolvente eines regelmäßigen Polygons (etwa eines Sechsecks). Noch bedeutsameren Stoff aber kann der Lehrer aus der geometrischen Ornamentik herholen, — bedeutsamer, weil dabei zugleich das Schönheitsgefühl der Schüler Nahrung erhält. Die Ornamente aus verschiedenen Stilen bieten häufig genug Kreise oder Kreisbögen dar, welche unter sich oder mit Geraden in Berührung stehen. Besonders reich daran ist bekanntlich das gotische Maßwerk, über dessen Konstruktion ein Lehrer keine bessere Belehrung finden könnte als in der trefflichen Arbeit von E. Reusch: „Der Spitzbogen und die Grundlinien seines Maßwerks (Stuttgart, 1854).

B. Das Abnehmen und Übertragen von Maßen kommt bei Gelegenheit zusammengesetzter Konstruktionen sehr oft vor; gleichwol (oder gerade deshalb) sollte es zuvor direkt und eigens geübt werden. Ein ganz lehrreiches Übungsbeispiel ist schon vorhin berührt worden, als von der Sechsteilung eines Kreises die Rede war; jeder Schüler weiß, daß sich der Halbmesser als Sehne gerade sechsmal in die Peripherie eintragen lassen muß, aber keinen wird es aufs erste Mal gelingen, nach dem Umhertragen

*) Anziehend für die Schüler ist der in den elementaren Geometrieunterricht nicht überall aufgenommene Satz: „Drei Kreise, von denen der eine die Seite AB eines Dreiecks ABC in A berührt und durch C geht, der andere die BC in B berührt und durch A geht, der dritte die CA in C berührt und durch B geht, schneiden sich in einem Punkte."

genau wider im Ausgangspunkt einzutreffen. Anderweitige Übungen lassen sich z. B. an den harmonischen Vierstrahl knüpfen. Wird eine beliebige Strecke AB um ihre eigene Länge nach C verlängert, durch einen außerhalb der Geraden AB gewählten Punkt O und jeden der drei Punkte A, B, C je eine Gerade gelegt, eine vierte Gerade durch O parallel zu AB gezogen, endlich eine Parallele mit irgend einem der von O ausgehenden vier Strahlen angenommen, so muß sich jedesmal zeigen, daß von den drei Punkten, in denen diese Parallele die drei übrigen Strahlen trifft, der eine gleiche Abstände von den beiden anderen hat.*)

Gewissermaßen einen Übergang von A zu B bilden die Fälle, wo auf einer Linie ein Punkt einzuschneiden ist, welcher von einem nicht der Linie selbst angehörigen Punkte P eine gegebene Entfernung E haben soll. Die hierbei nötigen ganz kurzen Kreisbögen werden (wenn sie nicht etwa zur Erklärung der Figur mit Tusch zu ziehen sind) nicht mit dem Bleirohr des Steckzirkels angegeben, sondern, zu größerer Schärfe, mit der Spitze des Meßzirkels leicht eingeritzt, natürlich unter möglichster Schonung dieser Spitze.**) Das Einschneiden in eine gerade Linie wird unsicher, wenn die gegebene Entfernung E den Abstand des Punktes P von der Geraden nur um verhältnismäßig weniges übertrifft; in einem solchen Falle bestimmt man genau den mit P gegen die Gerade symmetrisch liegenden Punkt P'***) und schneidet aus ihm mit E den zum Mittelpunkt P gehörigen Bogen; der Schnittwinkel beider Bögen ist das Doppelte des Winkels zwischen der Geraden und dem ursprünglichen Bogen.

Bei der Bestimmung eines Punktes durch Kreuzbögen ist häufig das Augenmaß in Anspruch zu nehmen, damit man mit kurzen Bögen ausreiche. Am leichtesten ist die vorgängige Schätzung, wenn ein Punkt gleiche (übrigens noch beliebige) Abstände von zwei gegebenen Punkten erhalten soll, wie z. B. bei der einfachen Übungsaufgabe, oberhalb und unterhalb einer gegebenen Strecke eine Anzahl von Punkten so zu bestimmen, daß sie auf das nachher zu ziehende Mittellot der Strecke zu liegen kommen müssen. Schon schwieriger wird es, annähernd die Lage für die Spitze eines gleichseitigen Dreiecks vorauszusehen, von welchem die Grundlinie vorliegt. Auch bei ungleichen Abständen soll der Schüler zunächst schätzen; es empfiehlt sich, von ihm zu fordern, daß er, wenn über einer gezeichneten Basis ein Dreieck mit gegebener zweiter und dritter Seite zu konstruieren ist, ohne zu großen Fehler die mutmaßliche Stelle des fehlenden Ecks angebe. Nachdem Stärkung des Augenmaßes schon früher für notwendig erklärt worden ist, mag hier Gelegenheit genommen werden, insbesondere noch des Halbierens zu gedenken. Um eine nicht zu lange Strecke zu halbieren, wird zunächst aus ihren beiden Endpunkten die wahrscheinliche Hälfte einwärts abgetragen; die so erhaltenen Punkte (welche durch leichtes Einritzen augenfälliger werden) dürfen nur einen sehr kleinen Abstand zwischen sich lassen: nach der abgeschätzten Mitte dieses Abstandes greift man dann mit dem im einen Endpunkt der Strecke eingesetzten Zirkel und prüft durch Umschlagen, ob man jetzt die genaue Hälfte der

*) Man kann den erwähnten Vierstrahl noch zu einem andern Versuch benützen, indem man eine zu keinem der Strahlen parallele Gerade annimmt, welche die OA in a, die OB in b, die OC in c, den vierten Strahl in d schneiden mag. Werden nun vom Scheitel S eines beliebigen Winkels aus auf dem einen Schenkel die Stücke ab und cb, auf dem andern die Stücke ad und cd so abgeschnitten, daß Sb' = ab, Sb" = cb, Sd' = ad, Sd" = cd, so müssen die Verbindungslinien b'd' und b"d" parallel sein.

**) Geometrisch gesprochen ist eigentlich auch das Abtragen einer Strecke auf einer Geraden von einem Punkte der Geraden aus ein Schneiden dieser Geraden durch einen Kreis, und in der That muß solches Abtragen als Einschneiden geschehen, wenn die abzutragende Strecke so groß ist, daß sie den Zirkel im stumpfen Winkel öffnet; man erhält dann den Endpunkt nur durch Einritzen scharf, falls man nicht vorzieht, die Strecke zu zerlegen und stückweise abzutragen.

***) Dies geschieht am besten, indem man aus P zweimal die Gerade mit einer Entfernung F schneidet, welche beträchtlich größer ist als E, und dann aus diesen Schnittpunkten jenseits der Geraden zwei Bögen vom Halbmesser F sich kreuzen läßt.

ganzen Strecke habe; bei hinreichender Übung muß dies zutreffen, ohne daß eine Widerholung nötig wird. Ist die gegebene Strecke zu groß für einen sicheren Überblick, so wird sie zuerst durch beiderseitiges Wegnehmen gleicher Stücke auf ein faßliches Maß verringert. Begrenzte Kreisbögen werden auf ihre Halbierung ebenso behandelt wie geradlinige Strecken.

3. Übungen mit dem Rechtwinkel des Schiebdreiecks ergeben sich aus manchen Lehrsätzen der Elementargeometrie, unter denen der Satz von den drei in einem Punkte sich schneidenden Höhen eines Dreiecks und der vom Peripheriewinkel des Halbkreises voranstehen. Letzterer Satz wird in der Form verwendet, daß der Zeichner durch einen Punkt A eine Anzahl gerader Linien zieht, aus einem zweiten Punkte B Lote auf sie fällt und schließlich prüft, ob ein dem Durchmesser AB entsprechender Kreis sämtliche Fußpunkte aufnimmt.

Wenn nun die bisher aufgezählten Übungen in Führung der wichtigsten Zeichenapparate abgemacht sind, beginnt ein zweiter Teil des Unterrichts, für den Schüler schwieriger als der erste. Es gilt jetzt, stetige Kurven zeichnen zu lernen, welche keine Kreise sind, aber einem geometrischen Erzeugungsgesetz folgen. Da durch Konstruktionen auf Grund des betreffenden Gesetzes immer nur eine Reihe vereinzelter Punkte oder Tangenten einer solchen Kurve erlangt werden kann, so bleibt die Herstellung einer lückenlosen Peripherie dem Zuge aus freier Hand überlassen. Mit diesem vervollständigenden Zuge werden selbst solche Schüler, welche schon eine erkleckliche Fertigkeit im Freihandzeichnen erworben haben, anfangs nicht sogleich zurechtkommen; dem Auge muß erst ein sicheres Gefühl für gesetzmäßige Stetigkeit einer krummen Linie angebildet werden, eine gesteigerte Empfindlichkeit für Abweichungen vom Gesetz. Fehler im Zug der Linie lassen sich allerdings, gerade wegen der Unerbittlichkeit des geometrischen Gesetzes, leichter warnehmen, als beim Freihandzeichnen nach einer Vorlage: aber schwer wird es dem Anfänger, den erkannten Fehler richtig zu verbessern. Ehe man Reinzeichnungen auf dem Reißbrett ausführen läßt, muß zuvor eine ziemliche Anzahl von Beispielen im Entwurfheft gezeichnet worden sein; auch ist es gut, den Schülern genau gezeichnete stetige Kurven vorzuzeigen, sie aufmerksam zu machen auf die Unterschiede zwischen einer solchen Kurve und einer aus berührend verbundenen Kreisbögen gebildeten nachahmenden Gestalt, z. B. auf das Unschöne einer sogenannten „Linsenlinie" (deren Hälfte an Bauten der Spätrenaissance öfters eine halbe Ellipse vertreten soll), gegenüber einer wirklichen Ellipse. Mit dem Gefühl für gesetzliche Stetigkeit wächst zugleich das Verständnis für die Schönheit krummliniger Formen. Auch wo der Schüler ein Gesetz noch nicht kennt, soll er bei einer ihm vorgelegten Kurve imstande sein, zu beurteilen, ob sie überhaupt gesetzmäßig entstanden sein könne oder willkürlich erfunden sein werde, und im letzteren Fall, ob die Hand des Zeichners von richtigem Sinn für innere Harmonie (einem unbewußten Gesetz) geleitet worden sei oder nicht. Der Lehrer mag an der Schultafel aus freier Hand eine Kurve mit absichtlichen Verstößen gegen stetigen Verlauf zeichnen und von Schülern die Stellen aufzeigen lassen, wo solche Verstöße sich verraten.

Für das Zeichnen von Kurven kommen weichere Bleistifte in Anwendung als für das Ziehen gerader Linien, und sie werden selbstverständlich konisch gespitzt (nicht meißelartig geschärft, wie für Gerade). Mit Tusch ausgezogen darf eine Kurve erst dann werden, wenn ihre Bleistiftzeichnung in allen Teilen berichtigt und festgestellt ist. Das Ausziehen geschieht entweder frei mit kleinen Stahlfedern, oder unter Benutzung von Schablonen mit der Reißfeder. Beides muß besonders gelernt und geübt werden; das freie Ausziehen ist das bei weitem Schwierigere, aber auch die richtige Anwendung der Schablonen (Kurvenlineale, Schwunghörner) versteht sich keineswegs von selbst. Der Anfänger ist in Versuchung, einem Bogen des angelegten Kurvenlineals zu weit nachzugehen, wenn er nicht gar meint, man könne dasselbe schon zur ersten Verbindung mehrerer einzeln konstruierter Peripheriepunkte benutzen und

somit die Bleistiftzeichnung umgehen. Das Aufsuchen des Linealbogens, welcher sich der bereinigten Bleistiftzeichnung da oder dort auf eine mäßige Strecke am besten anschmiegt, der rechtzeitige Wechsel des Bogens und das Vermeiden jeder Spur von diesem Wechsel fordern Umsicht und Achtsamkeit. Sonderbarerweise trifft man zuweilen bei Lehrern die Meinung, die Anwendung von Kurvenlinealen sei etwas Unerlaubtes, wie etwa beim Freihandzeichnen das Messen mit dem Zirkel, und solche Lehrer verbieten das Hilfsmittel oder üben wenigstens ihre Schüler nicht darauf ein. Unerlaubt wäre nur, wenn ein Schüler eine am Kurvenlineal ausgezogene Peripherie für eine freigezogene ausgeben wollte, wodurch aber kein kundiger Lehrer sich täuschen lassen würde. Die verständige Benutzung von Krummlinealen ist beim geometrischen Zeichnen eben so geboten wie die Verwendung des geraden Lineals, denn das Ziel dieses Zeichnens ist richtige, genaue und saubere Darstellung; der Zeichner hat nicht bloß die Berechtigung, sondern die Verpflichtung, einer von ihm mit möglichster Sorgfalt in Bleistift hergestellten Peripherie die richtige Schärfe und Deutlichkeit auch beim Ausziehen mit Tusch zu wahren. Wo man also ein Krummlineal so anwenden kann, daß der Bleistiftzeichnung nicht die geringste Gewalt geschieht, da soll man es stets verwenden. Nur weil die Bedingungen seiner Verwendbarkeit nicht immer zutreffen, darf von ihm der Zeichner nicht abhängig sein; vielmehr muß dessen Hand Sicherheit genug haben, in Fällen, wo die Natur einer Kurve keine Benutzung des Krummlineals gestattet, das säuberliche Ausziehen frei zu besorgen. Sehr zu empfehlen ist, für jede beim Unterricht vorkommende Kurve zwei Bleistiftzeichnungen machen zu lassen, von denen dann die eine frei, die andere mit Krummlineal ausgezogen wird. Von den käuflichen Kurvenlinealen sind leider die meisten unzweckmäßig geformt; ohne Verständnis des höheren Bedürfnisses nach alten Mustern immer wider kopiert, enthalten sie gewöhnlich nur kreisartige Krümmungen und völlig regellose Flachbögen. Besser als jedes solche Kurvenlineal ist eine kleine Sammlung von Schablonen, welche Segmente verschiedener Ellipsen, Parabeln und Hyperbeln darstellen; die elliptischen Segmente müssen etwas größer sein als der Ellipsenquadrant, damit die Scheitelkrümmungen noch hinein fallen; ebenso müssen parabolische und hyperbolische Segmente jedenfalls noch einen Bogen beiderseits vom Scheitel aufnehmen.*) Dergleichen Schablonen sollen sich die Schüler selbst anfertigen, sobald sie (im Entwurfheft) die Konstruktion der Kegelschnittlinien gelernt und geübt haben. Sie sind anzuweisen, auf dünnen, glattgehobelten Brettchen aus weichem (Linden- oder Ahorn-) Holz eine solche Kurve genau in Bleistift zu zeichnen, in der Nähe der Peripherie das Holz wegzusägen oder wegzuschneiden, dann durch vorsichtige Messerschnitte, zuletzt mit der Feile, die Peripherie selbst zu erreichen und schließlich die niedrige Zarge der Schablone durch Bimsstein oder einen Glasscherben zu glätten. Die ersten Versuche werden schlecht geraten; bald aber kommt das nötige Handgeschick. (Daß man in der Schablone das Mittel hat, eine einzelne Kurve — nämlich die ihr kongruente — ohne besonderes Aufsuchen passender Krümmungen ganz auszuziehen, ist ein Nebengewinn, doch ohne sonderliche Bedeutung.)

*) Man könnte glauben, das Beste sei eine Sammlung von Kreissegmenten mit verschiedenen Halbmessern, da es für jeden Punkt einer Kurve einen Oskulationskreis giebt und unter den vorhandenen Segmenten das eine oder andere dem betreffenden Oskulationskreis nahe kommen dürfte. Ein ähnlicher Gedanke scheint den Verfertigern der ersten Kurvenlineale vorgeschwebt zu haben. Allein selbst wenn durch glücklichen Zufall einmal ein Segment dem gewünschten Oskulationskreis ganz genau entspräche, wäre für das praktische Zeichnen wenig gewonnen. Oskulation reicht hier nicht aus; es sind Berührungen höherer Ordnung erforderlich, und solche ergeben sich annähernd zwischen verfügbaren Kegelschnittsbögen und anderen Kurven. Nur an den Scheiteln einer mit Symmetralaxe begabten Kurve ist der Oskulationskreis nützlich, weil er hier mit der Kurve in Berührung dritter Ordnung steht. Deshalb mag man für Kegelschnittslinien selbst die sehr einfache Konstruktion der den Scheiteln entsprechenden Krümmungshalbmesser lehren und die kleinen Bögen in der nächsten Nachbarschaft des Scheitels mit dem Zirkel ausziehen lassen.

Eine geometrische Kurve kann immer als das Resultat einer gesetzmäßigen Bewegung aufgefaßt werden. Entweder bewegt sich ein Punkt, als dessen „geometrischer Ort" dann die Kurve erscheint; oder es bewegt sich eine Linie, welche in allen ihren Lagen Berührungslinie für die neue Kurve bleiben soll, und diese Kurve heißt dann eine „Umhüllungslinie" der bewegten. Beide Entstehungsarten sind sich reciprok, namentlich wenn die Umhüllungskurve aus der Bewegung einer Geraden hervorgeht. Zwei unmittelbar benachbarte Lagen eines bewegten Punktes bestimmen die Richtung, in welcher die Kurve an dieser Stelle vorwärts strebt, also die entsprechende Tangente; zwei unmittelbar benachbarte Lagen einer bewegten Geraden bestimmen den Punkt, von welchem aus eine Richtung sich zu ändern im Begriff ist. Mit Unrecht beschränkt man sich beim Unterricht im Kurvenzeichnen meist auf geometrische Örter: das Zeichnen von Umhüllungskurven ist ebenso wichtig und notwendig.*) Jede Kurve aber, mag sie geometrischer Ort oder Umhüllungslinie sein, soll vom Schüler in hinreichend großem Maßstab ausgeführt werden. Ferner ist dem Schüler einzuschärfen, er dürfe die durch Konstruktion zu findenden einzelnen Lagen des bewegten Punkts oder der bewegten Linie nicht häufen, d. h. nicht in zu großer Anzahl bestimmen. Anfänger meinen, die Kurve müsse um so genauer ausfallen, je kleiner die aus freier Hand auszufüllenden Lücken werden. Allein je gedrängter die konstruierten Fundamente der Peripherie stehen, um so weniger ist zu erwarten, daß jedes einzelne völlig genau an seiner richtigen Stelle stehe; es zeigen sich Widersprüche, indem Teile der Kurve sich dem stetigen Zuge nicht gut fügen wollen, und es ist dann meist schwer herauszufinden, an welchen Fundamenten die Schuld liegt. Das Rechte ist, nur eine mäßige Zahl von Fundamenten, jedes aber möglichst exakt zu bestimmen, und im übrigen auf das Stetigkeitsgefühl zu vertrauen, welches allerdings, damit der Schüler ihm wirklich vertrauen darf, durch sorgfältige Korrekturen von seiten des Lehrers von Anfang an streng geschult werden muß.

Für das Zeichnen von geometrischen Örtern bieten schon die Kegelschnittslinien reichlich Stoff, wenn man jede derselben auf mehrerlei Weise konstruieren läßt und auch bei der nämlichen Konstruktionsvorschrift die Bestimmungsstücke ändert, so daß man z. B. Ellipsen von verschiedener Excentricität erhält. Man darf sich aber mit den Kegelschnitten nicht begnügen, schon deshalb nicht, weil an ihnen keine „besonderen Punkte" (Doppelpunkte, Wendepunkte, Rückkehrpunkte) vorkommen. Die gewöhnliche Konchoide, die Kreiskonchoide, die Fußpunktskurve am Kreis, die Lemniskate (betrachtet als Ort eines Punktes, dessen Abstände von zwei festen Punkten ein konstantes geometrisches Mittel geben) haben einfache Konstruktionen und jede dieser Kurven liefert verschiedene Fälle; noch einfacher ist die Cissoide zu konstruieren; eine fernere Reihe passender Kurven wird der Lehrer selbst erfinden können. — Geometrische Örter besonderer Art sind diejenigen Kurven, welche von einem bestimmten Punkte einer geraden oder krummen Linie beschrieben werden, wenn diese sich auf einer gegebenen Bahn wälzt. Von diesen könnten für das Zeichnen nur die Kreis-Evolvente und die cyklischen Kurven (gewöhnliche Cykloide, Epi- und Hypocykloide) in Betracht

*) Der Unterschied zwischen beiden Erzeugungsarten und die Gleichberechtigung beider läßt sich schon aus Erfahrungen des täglichen Lebens nachweisen. Es giebt künstlerisch begabte Naturen, welche mit der Schere hübsche Figuren, sogar sprechend ähnliche Profilporträts frei aus Papier zu schneiden wissen, aber gar nicht zeichnen können. (Selbst Paul Konewka, der berühmte Komponist in Schattenrissen, hat erst in seinen späteren Jahren gut zeichnen gelernt, während er ursprünglich lediglich mit Schere und schwarzem Papier operiert hatte.) Widerum findet man zuweilen, daß hervorragende Zeichner, wenn sie veranlaßt werden, das Ausschneiden zu versuchen, die Schere ziemlich unbeholfen handhaben. In beiden Fällen ist die natürliche Begabung des Auges eine verschiedene, im einen mehr angelegt auf Verfolgung des von einem Punkte zurückzulegenden Wegs, im andern mehr auf scharfe Beobachtung der an tangentiellen Richtungen vor sich gehenden Änderungen.

kommen. Ob sie, bei ihrer etwas umständlicheren Konstruktion, in den Unterricht aufzunehmen seien, hängt zum Teil von der dem Lehrer verfügbaren Zeit ab.

Das Zeichnen von Umhüllungslinien hat dem Konstruieren geometrischer Örter nachzufolgen. Der Unterricht kann bloß Umhüllungen einer bewegten Geraden und eines bewegten (vielleicht zugleich veränderlichen) Kreises berücksichtigen. Die Umhüllung eines Kreises von konstantem Halbmesser, dessen Mittelpunkt auf der Peripherie eines festen Kreises läuft, besteht aus zwei dem letzteren konzentrischen Kreisen, deren Peripherieen der Schüler aus freier Hand ziehen soll. (Der spezielle Fall, wo der feste und der bewegte Kreis gleiche Radien haben, bleibt weg, weil hier der innere Kreis verschwindet. Im übrigen sind zwei Figuren zu zeichnen, wobei das eine Mal der Halbmesser des bewegten Kreises kleiner als der des festen, das andere Mal größer als dieser genommen wird. Des hübscheren Aussehens wegen legt man die Mittelpunkte der umhüllten Kreise so, daß sie die feste Peripherie in gleiche Teile teilen.) Als Beispiel für Umhüllung eines Kreises von veränderlichem Halbmesser kann man dessen Mittelpunkt wider auf einem festen Kreis laufen lassen, während die wechselnde Peripherie durch einen festen Punkt geht. (Es giebt drei Figuren, je nachdem der feste Punkt außerhalb des festen Kreises, auf ihm oder innerhalb desselben liegt.) Für Umhüllungslinien einer Geraden können folgende Beispiele vorgeschlagen werden. Der eine Schenkel eines rechten Winkels geht durch einen festen Punkt; der Scheitel bewegt sich 1) auf einer Geraden, 2) auf einem Kreis, der den festen Punkt umschließt, 3) auf einem Kreis, der den festen Punkt ausschließt; in allen drei Fällen ist die Umhüllungskurve des zweiten Schenkels zu zeichnen. 4) Eine Gerade von unveränderlicher Länge bewegt sich als Sehne in einem gegebenen Kreis. (Man teilt die Peripherie in gleiche Teile und nimmt immer dieselbe Anzahl solcher Teile als den zur Sehne gehörigen Bogen.) 5) Eine bewegliche Gerade bilde mit den Schenkeln eines festen Winkels ein Dreieck von unveränderlichem Inhalt. 6) Die bewegliche Gerade schneide auf den Schenkeln eines festen Winkels vom Scheitel aus Stücke ab, welche eine gegebene Summe haben. (Am besten reiht man auf jedem Schenkel eine gleiche Zahl gleichlanger Strecken aneinander und verbindet die Trennungspunkte der Strecken in entsprechender Weise.)

Daß die Lagen der bewegten Linie einander nicht zu sehr genähert werden sollen, wurde schon gesagt. Nimmt man aber diese Lagen in ansehnlicher Zahl und demzufolge sehr nahe beisammen, so hat man, unter Verzicht auf das Ziehen der Umhüllungskurve, eine Übungszeichnung anderer Art, mit welcher man auf die früher besprochenen Lineal- und Zirkelübungen zurückkommt. Man erhält dann nämlich durch die Schnitte der benachbarten Lagen ein Polygon mit äußerst kleinen (gerad- oder krummlinigen) Seiten, welches sich für das Auge nur wenig von der Umhüllungskurve unterscheidet, und dessen Herstellung, weil sie viel Achtsamkeit erfordert, als Zugabe zu den Zeichnungen wirklicher Umhüllungslinien zu empfehlen ist.

Das Ziehen einer stetigen Kurve wird dem Zeichner am leichtesten, wenn er eine Anzahl ihrer Punkte und zugleich für jeden die zugehörige Tangente vor sich hat, so daß gleichsam die beiden reciproken Erzeugungsarten zusammenwirken. Ein halbes Dutzend Peripheriepunkte mit ihren Tangenten haben für den Zeichner mehr Wert als ein ganzes Dutzend von Punkten allein oder von Tangenten allein. Da bei den fünf ersten der oben für Umhüllungen gerader Linien vorgeschlagenen Beispiele mühelos die Punkte zu erhalten sind, in denen jede Lage der bewegten Geraden von der Umhüllungskurve berührt wird,*) so sollten diese Beispiele ein zweites Mal

*) In Beispiel 5 (Hyperbel) ist der Berührungspunkt die Mitte der zwischen die Winkelschenkel fallenden Strecke. Beispiel 4 bedarf keiner Bemerkung. In Beispiel 1 (Parabel) ist der Berührungspunkt vom Scheitel des Rechtwinkels eben so weit entfernt, als dieser von dem Punkte, in welchem die Rückverlängerung des umhüllten Schenkels das vom festen Punkt auf die feste Gerade gefällte (und verlängerte) Lot trifft. In den Beispielen 2 und 3 (Ellipse und

behandelt werden, indem man jetzt nur etwa die Hälfte der früher benutzten Lagen zeichnen, auf jeder Lage aber den Berührungspunkt bestimmen läßt.

Wer im Zeichnen gesetzmäßiger Kurven Übung hat, kann mit Hilfe solcher viele geometrische Aufgaben, deren strenge Lösung ihm nicht gelingt, in völlig befriedigender Annäherung lösen. Man findet z. B. die Spitze eines Dreiecks, von welchem die Grundlinie, die Summe (oder Differenz) der beiden anderen Seiten und die Höhe gegeben ist, als Schnitt einer Geraden und eines elliptischen (oder hyperbolischen) Bogens. Ein Punkt, der von einem gegebenen Punkte und zwei gegebenen Geraden gleiche Abstände haben soll, ergiebt sich als Schnitt einer geraden Linie und eines Paranelbogens. Soll durch einen gegebenen Punkt eine Gerade so gelegt werden, daß das zwischen die Schenkel eines gegebenen Winkels fallende Stück eine bestimmte Länge erhält, so hat man eine Umhüllungslinie zu zeichnen und an sie eine Tangente aus dem gegebenen Punkt zu ziehen. Ähnlich löst sich die Aufgabe, durch einen gegebenen Punkt eine Gerade zu legen, welche auf den Schenkeln eines gegebenen Winkels Strecken von gegebener Summe abschneidet. Bei anderen Aufgaben kann ein Punkt durch den Schnitt zweier als geometrische Örter gezeichneten Kurven gefunden werden, oder eine Gerade als gemeinschaftliche Tangente zweier Umhüllungslinien. Solche Lösungen haben ihren praktischen Wert, besonders für Schüler, welche einen technischen Beruf ergreifen wollen. B. Gugler. †

Diesen Ausführungen des für den Unterricht im Konstruktionszeichnen besonders bahnbrechend gewesenen † Professor Gugler am Polytechnikum in Stuttgart mögen noch folgende, in der Schulpraxis erprobten Winke zur Methode des Freihandzeichnens und des geometrischen Zeichnens angefügt werden. Die in Verbindung mit der Königl. Centralstelle für Handel und Gewerbe von Steinbeis (und jetzt Gaupp) geleitete Königl. württembergische Kommission für die gewerblichen Fortbildungsschulen, welche durch Organisation des Zeichenunterrichts, durch Herausgabe und Förderung von Lehrmitteln dazu weit über Deutschlands Grenzen hinaus vorbildlich gewirkt hat, ist im Januar 1885 dazu geschritten, auf Grund der Beratungen hervorragender Zeichenlehrer und Zeichenvisitatoren Grundzüge für den bei den einzelnen Zweigen des Zeichenunterrichts an den verschiedenen Lehranstalten einzuhaltenden Stufengang festzustellen mit der ausdrücklichen Bemerkung, daß hiermit nur die allgemeinen Regeln in großen Zügen gegeben sein sollen, den Lehrern aber anheimgegeben ist, ihren Unterricht im einzelnen unter verständnisvoller Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse ihrer Schulen und in der für die Schüler nutzbringenden Weise einzurichten.

Als Hauptaufgabe des Zeichenunterrichts ist anzustreben Weckung und Ausbildung des Augenmaßes, des Formensinnes und des Geschmackes sowie Erzielung einer guten Zeichenfertigkeit. Als Regel soll gelten:

I. Das Freihandzeichnen und zwar 1) das Elementarzeichnen.

Der Unterricht darin hat mit dem 11. Lebensjahre zu beginnen. Voranzugehen hat eine Formenlehre mit Erläuterung der Begriffe: Gerade und Kurve, senkrecht, wagerecht, rechtsschief, linksschief, parallel, Dreieck, Viereck 2c., verbunden mit entsprechenden Übungen, deren Dauer von den Fortschritten der Schüler abhängt, welche

Hyperbel, welche den festen Punkt zum einen Brennpunkt haben) könnte man noch eine andere Übungszeichnung anknüpfen, welche mit den Umhüllungslinien nichts unmittelbar zu thun hat; ein Lot nämlich, welches auf dem umhüllten Schenkel in dem Punkte errichtet wird, wo er den Kreis zum zweitenmal trifft, muß immer durch einen Punkt F' gehen, der mit dem gegebenen festen Punkt F auf einerlei Durchmesser liegt und vom Mittelpunkt so weit absteht wie jener. Wird dieser Punkt F' (der zweite Brennpunkt der Kurve) beigezogen, so findet man auf einer Lage des umhüllten Schenkels den Berührungspunkt, wenn man auf den andern Schenkel die von F bis zum Winkelscheitel reichende Strecke über den Scheitel hinaus verdoppelt und den erlangten Endpunkt mit F' verbindet; die Verbindungslinie schneidet den umhüllten Schenkel im gesuchten Punkte.

aber immerhin in etwa 16 Unterrichtsstunden abgethan werden sollten. Die Schiefertafel ist hierbei — namentlich in Volksschulen — zulässig; sie ist jedoch auf der nächstfolgenden Stufe nur zu dulden, wo Ersparnisgründe dafür sprechen. — Der erste Unterricht im Zeichnen ist Massenunterricht. Hierbei sollen die Schüler in geraden und krummen Linien sowie in Darstellung einfacher geometrischer Figuren geübt werden. Weiter ist besondere Sorgfalt auf die Behandlung symmetrischer Gebilde zu verwenden. Der Stoff ist vorzugsweise dem Gebiete der regulären Figuren und des Kreises zu entnehmen, welche zur Ausführung einfacher Ornamente zu verwenden sind (vgl. das Vorlagenwerk für den Elementarunterricht im Freihandzeichnen, 60 Blätter, von E. Herodtke, Bl. 1—13). Sämtliche Figuren sind von dem Lehrer an der schwarzen Wandtafel mit Kreide vorzuzeichnen.

Je nach den Verhältnissen können auch große Zeichenwandtafeln zur Verwendung kommen; der Lehrer aber muß die auf denselben dargestellten Figuren und ihre Entstehung mit den Schülern durchsprechen. Die Zeichnungen sind von sämtlichen Schülern in möglichst großem Maßstab auf Rahmen nachzuzeichnen mit Kohle auf glattem Packpapier, ohne daß übrigens weicher Bleistift auszuschließen ist. Für Schüler, die bis zum 11. Blatt des Herdtkeschen Werkes vorgerückt sind, ist das Ausziehen mit der Feder eine sehr empfehlenswerte Übung. Das sogenannte stigmographische oder Netz-Zeichnen ist wie das Kolorieren auf dieser Stufe unzulässig. — Auf der nächstfolgenden Stufe, wo sich bereits die verschiedene Begabung und Fertigkeit geltend macht, ist zum Gruppenunterricht überzugehen. Der Lehrer zeichnet neben leichteren auch schwerere Figuren an die Tafel vor, oder wählt verschiedene Wandtafeln für die einzelnen Schülergruppen aus. Mit zwei Wochenstunden im Laufe eines Jahres können und sollten die Elementarübungen des Massen- und Gruppenunterrichts beendigt werden. — Geht bei dem fortschreitenden Unterrichte das Können der Schüler noch weiter auseinander, so haben bei den Vorgerückteren Blattvorlagen je nach der Begabung der einzelnen in Anwendung zu kommen. Die Vorlage ist stets in verändertem, möglichst großem Maßstab abzuzeichnen; beim Abzeichnen in gleichem Maßstab kommt ein Schüler leicht in Versuchung, durch Messen und andere unerlaubte Hilfsmittel sich die Arbeit zu erleichtern. Immer und überall ist auf saubere und pünktliche Ausführung der Zeichnungen hinzuwirken. Ist das Ziel des elementaren Zeichnens, die Herstellung eines korrekten Umrisses, erreicht, so ist zum Zeichnen nach körperlichen Vorlagen überzugehen. Dieses eignet sich zur Ausbildung des Augenmaßes und Formensinnes ganz besonders. Beim Übergang von Blattvorlagen zu Körpern werden elementare Gipsmodelle, welche in verschiedenen Lagen und Stellungen und wo möglich auch im Durchschnitt zu zeichnen sind, am zweckmäßigsten verwendet. Weiterhin sind Dupuissche und andere geeignete Gips-, Holz-, Draht- oder Pappmodelle zu gebrauchen. Beim weitern Fortgang kommen neben solchen Modellen hauptsächlich auch einfache Gegenstände der Natur und Kunst, des gewerblichen und häuslichen Lebens als Vorlagen zur Benutzung. — Zum Schattieren nach ornamentalen Gipsmodellen soll erst dann übergegangen werden, wenn der Schüler eine gewisse Fertigkeit im Umrißzeichnen nach solchen Ornamentsmodellen erlangt hat. Bei dem Zeichnen nach den übrigen oben erwähnten Körpermodellen sollte jedoch auf die einfache Widergabe der Körper- und Schlagschatten schon von Anfang an Bedacht genommen werden. Die Technik des Schattierens hat sich der einfachsten Mittel, ohne zu großen Zeitaufwand, zu bedienen. Der Schüler soll vor allem befähigt werden, ein Modell mit Licht und Schatten in seiner Gesamtwirkung auf dem Blatte widerzugeben. Gebraucht kann werden Bleistift, Kreide und Kohle unter Anwendung des Wischers oder des Pinsels. Große, ins einzelne ausgeführte Arbeiten sind im allgemeinen zu vermeiden, damit Kraft und Zeit nicht unnützlich vergeudet werden. Bei der Auswahl der weiteren Übungen auf dieser Stufe des vorangeschrittenen Freihandzeichnens sind an gewerb-

lichen Fortbildungsschulen neben der Befähigung der Schüler die aus ihrem Berufe sich ergebenden besonderen Bedürfnisse besonders zu berücksichtigen. Z. B. Dekorationsmaler, Graveure, Lithographen, Xylographen sind im Figuren-, Blumen- und Landschaftszeichnen auszubilden, auch in der richtigen Anwendung der Farben zu üben; Bildhauer, Stuccatoren, Vergolder, Eiseleure ꝛc. sind nunmehr auch mit Modellieren in Thon und Wachs zunächst nach plastischen Modellen, später nach vorgelegten Zeichnungen und Photographieen zu beschäftigen. — In weiblichen gewerblichen Fortbildungsschulen kann beim Freihandzeichnen dem Ornament mehr Raum gewährt werden als bei männlichen. Mit Kolorierübungen darf erst begonnen werden, wenn genügende Fertigkeit im Umrißzeichnen nach Blattvorlage oder Modell erlangt ist. In Lehrerbildungsanstalten ist gewandtes Tafelzeichnen besonders zu erstreben, damit der Lehrer später seinen Lehrvortrag in der Schule durch Skizzen an der Tafel zu ergänzen und zu erläutern befähigt werde. (Den Zeichenunterricht in der Präparandenanstalt zu Eßlingen am Neckar und am Schullehrerseminar daselbst hat nach Lehrgang und Stufen Professor Müller in der Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer 1885 näher beschrieben). In Gelehrten- und Realschulen bleibt es bei dem Freihandzeichnen der vorgerückteren Schüler dem Lehrer überlassen, nach den entsprechenden Übungen im Ornamentenzeichnen etwas früher zum Figurenzeichnen, zunächst nach Blattvorlagen überzugehen, damit die Schüler bald in das Zeichnen nach Modellen und Gegenständen der Kunst und der Natur eingeführt werden können. Im übrigen ist an diesen Schulen bei Auswahl und Behandlung des Übungsstoffes vornehmlich auf die allgemein bildenden Zwecke des Freihandzeichenunterrichts Rücksicht zu nehmen. — In höheren Mädchenschulen empfehlen sich für das vorangeschrittene Freihandzeichnen Übungen im Figurenzeichnen, denen sich solche im Blumen- und Landschaftszeichnen anschließen mögen. Aber auch hier soll das Zeichnen nach Blattvorlagen nicht zu sehr ausgedehnt, vielmehr zum Zeichnen nach Körpern übergegangen werden. Die Darstellung von Gegenständen der technischen Kunst und der Natur ist auch hier als das höchste Ziel des Freihandzeichenunterrichts anzustreben. Auf die Neigungen und Wünsche der Schülerinnen ist, soweit der Gang und die Behandlung des Unterrichts es gestatten, Rücksicht zu nehmen, doch sind allzusehr in die Einzelheiten eingehende zeitraubende Arbeiten zu vermeiden. —

II. 1) Geometrisches Zeichnen. Der Unterricht darin hat zunächst die Aufgabe, die Schüler mit der richtigen Handhabung des Reißzeugs und der übrigen Zeichenwerkzeuge bekannt zu machen, in Darstellung einfacher geometrischer Figuren zu üben und für den Unterricht im technischen Fachzeichnen vorzubereiten. Für ihn ist nicht Zeit und Raum in der Volks- und höhern Mädchenschule, sondern in der gewerblichen Fortbildungsschule, in den Gelehrten- und Realschulen, in den Präparandenschulen und in Lehrerseminaren. Die Unterrichtsbehandlung entspricht im allgemeinen derjenigen im elementaren Freihandzeichnen. Die Figuren werden anfangs von dem Lehrer an die Wandtafel vorgezeichnet und ihrer geometrischen Bedeutung nach besprochen. Nach diesen Vorübungen werden auf Grund vorangegangener Erläuterung der betreffenden geometrischen Sätze die wichtigsten Elementarkonstruktionen (Halbieren von Geraden und Winkeln, Fällen und Errichten von Senkrechten, Zeichnen von Kongruenten und ähnlichen Figuren ꝛc.) eingeübt, sodann wird zu den Quadrat-Netzzeichnungen und den Kreiskonstruktionen übergegangen und zum Schluß womöglich noch das Zeichnen gesetzmäßiger Kurven geübt. Die Schüler zeichnen auf dem Reißbrett mit Reißschiene und Winkel. Das Zeichenpapier darf während des Zeichnens nicht lose auf dem Reißbrett liegen. Das Format der Zeichenblätter soll in jeder Schule einheitlich sein, auch die einfache Randeinfassung ist gleichartig auszuführen. Beim Überschreiben der Zeichnungen mit Nummer, Namen, Klasse und Datum ꝛc. soll eine gefällige passende Schrift, welche besonders einzuüben ist, angewandt werden. — In weiblichen gewerblichen Fortbildungsschulen soll das geometrische

Zeichnen mit der Handhabung von Zirkel und Lineal vollständig vertraut machen, und sind einfache Konstruktionen zu üben, wie sie zur Darstellung von geometrischen Ornamenten und zum Schnittmusterzeichnen notwendig sind. Im weiteren Verlaufe des Unterrichts ist auf die etwaige spätere berufliche Beschäftigung der Schülerinnen Rücksicht zu nehmen. In Gelehrten- und Realschulen können, nachdem in der oben vorgeschriebenen Weise eine entsprechende Fertigkeit in den einfachen geometrischen Konstruktionen erzielt ist, Übungen vorgenommen werden, bei welchen eine Verschmelzung des geometrischen Zeichnens mit dem Freihandzeichnen Platz greift, wozu sich Herdtles „Geometrische Ornamente" als Lehrmittel eignen. Diese Übungen sollen den Schüler sowol an pünktliche Konstruktion des geometrischen Netzwerks, als auch an einen sicheren Federstrich bei den mit freier Hand auszuziehenden Ornamentteilen gewöhnen. Die Anwendung von Farben soll nicht ausgeschlossen sein, aber nur mit Vorsicht geschehen. — In den eigentlichen Realschulen und Realgymnasien hat sich jedoch der Unterricht im geometrischen Zeichnen nicht bloß innerhalb des ornamentalen Gebietes zu bewegen, sondern es sollen schon auf der mittleren Stufe Zeichnungen von eigentlich geometrischer Bedeutung, welche bestimmte Sätze und Aufgabenlösungen zur Anschauung bringen sollen, überhaupt auf den Unterricht in der Geometrie unmittelbar Bezug nehmen, in den Vordergrund treten. Auf der oberen Stufe ist neben der Ausführung schwieriger Konstruktionsaufgaben, welche aus dem Gebiete der neueren Geometrie entnommen werden können, vorzugsweise das Zeichnen gesetzmäßiger Körper zu üben. Als Zeichenübungen in verjüngtem Maßstabe sind Aufnahmen einfacher geeigneter Gegenstände des häuslichen Gebrauchs ꝛc. zu empfehlen. Sofern architektonisches Zeichnen in größeren Lehranstalten gelehrt werden soll, sind die Übungen (nach Laurey s. unten) auf Darstellung der wichtigsten architektonischen Formen unter Anwendung der orthographischen Projektion zu beschränken. —

In der Schulpräparandenanstalt zu Eßlingen wird das geometrische Zeichnen als Massenunterricht (nach Müller, Zeichnende Geometrie und Müller, Übungsstoff 8. Auflage, Eßlingen) betrieben in einer Wochenstunde neben zwei Stunden Freihandzeichnen. Im Lehrerseminar zu Eßlingen wird dieses geometrische Zeichnen in den zwei ersten Monaten beendigt, dann wird zur darstellenden Geometrie (orthogonale Projektion und Linearperspektive nach dem „Leitfaden" von Müller) übergegangen, architektonisches Zeichnen wird dazwischen passend eingereiht, mit dem geometrischen Zeichnen wird einfaches Kolorieren verbunden; schließlich werden die Anfangsgründe des Planzeichnens, und mit den fähigeren Schülern im zweiten und dritten Seminarjahr auch Übungen im Kartenzeichnen nach guten Vorlagen und Modellen getrieben. —

Zu diesen methodischen Winken hin hat dieselbe Kommission auch ein Verzeichnis der Lehrmittel aufgestellt, welche beim Zeichenunterrichte zur Zeit als vorzugsweise brauchbar anzusehen sind.

I. Für das elementare Freihandzeichnen: E. Herdtle, „Vorlagenwerk für den Elementarunterricht im Freihandzeichnen". 60 Bl. Umrisse, und „Elementarornamente, 24 Vorlagen für den Unterricht im Freihandzeichnen an Gewerbe- und Realschulen". Stuttgart, Nitzschke. „Anfangsgründe im Ornamentenzeichnen, 30 Wandtafeln" von C. Deschner, Heilbronn, Claß. „Das Freihandzeichnen auf der Elementarstufe" von G. Müller, Eßlingen. Kolb, „Fünfundzwanzig Wandtafeln für das elementare Freihandzeichnen mit illustriertem Textheft, mit Gutheißung der Kommission für die gewerblichen Fortbildungsschulen herausgegeben 1885, Stuttgart, Effenberger. — Für vorangeschrittenes Freihandzeichnen: a. Ornamente: Carot, Le portefeuille des ornemanistes; Paris, Hauser, und L'ornement, Paris, Brasset. Grellet, Études progressives d'ornement, Paris, Delarue. E. Herdtle: „48 Vorlagen (Blumen und Blätter)", ferner: „50 Wandtafeln, Um-

risse von Ornamenten verschiedener Kunstepochen". Stuttgart, Nitzschke, und „Flächenverzierungen des Mittelalters und der Renaissance", 102 Blätter; „Geometrische Ornamente, Vorbilder für das Linearzeichnen in Verbindung mit dem Freihandzeichnen", 60 Tafeln. Stuttgart, Nitzschke. „Mustergiltige Vorlageblätter zum Studium des Flachornaments der italienischen Renaissance", 10 Lief. Stuttgart, Neff. — Jakobsthal, „Die Grammatik der Ornamente". 140 Tafeln mit Text. Berlin, Winkelmann. S. Kachel, „Kunstgewerbliche Vorbilder aus dem Altertum". 100 Bl. Karlsruhe, Bielefeld, und „Kunstgewerbliche Vorbilder, Darstellungen ausgewählter Arbeiten der antiken Kunstindustrie, der Kunst des Orients und der Renaissance, sowie des modernen Kunsthandwerks". Karlsruhe, Veith. Kolb und Högg, „Vorbilder für das Ornamentenzeichnen". 30 Taf. Stuttgart, Effenberger. Lièvre, Cours d'ornement, Paris, Goupil, 130 Bl. (einzelne Blätter werden abgegeben). Mauch, „Ornamente für das Freihandzeichnen und klassische Verzierungen als Vorlegeblätter", 10 Tafeln mit Text. Berlin, Gropius. Meyer, Fr. S., „Ornamentale Formenlehre" (für die Hand des Lehrers und höhere Schulen), 30 Lief. Leipzig, Seemann. Meurer, „Italienische Flachornamente aus der Renaissance", 120 Bl. Karlsruhe, Veith. Plantar, „Cours d'ornements". Paris, Gache. Schönlaub, „Musterblätter für technische Schulen", 36 Taf. München, Oldenburg. Taubinger, „Ornamente der italienischen Renaissance". Wien, Czeiger. Teirich, „Ornamente aus der Blütezeit der italienischen Renaissance", 25 Taf. und: „Eingelegte Marmor-Ornamente des Mittelalters und der Renaissance", 25 Taf. Wien. Weitbrecht, „Ornamenten-Zeichenschule", 100 Bl. Stuttgart, Schweizerbart. — b. Figuren. Bargue et Gérome, „Cours de dessin." I. 70 Bl. Paris, Goupil. von Bauer, „Schattierte Köpfe". München, Bruckmann. Chazal, „Cours de dessin," 60 Bl. (besonders für Gymnasien geeignet) Paris, Hachette. Ducollet, „Modèles classiques tirés du Musée du Louvre", 140 Bl. Paris, Monrocq. Albr. Dürer's Handzeichnungen im königl. Museum zu Berlin (für höhere Schulen). Nürnberg, Soldan. Geißler, „Handzeichnungen bedeutender Meister" (für höhere Schulen). Berlin, Geißler. Julien, „Cours préparatoire suivant le programme adopté par le gouvernement pour l'enseignement du dessin dans les Lycées". Paris, Delarue. Kriehuber, Köpfe, 18 Bl. Wien, Neumann. Roth, Plastisch-Anatomischer Atlas zum Studium des Modells und der Antike. Stuttgart, Ebner u. Seubert. Schmutzer, Facsimiles von Handzeichnungen. — c. Tiere. Bracassat, Études d'animaux. Paris, Goupil. Rosa Bonheur, Animaux. Paris, Peyrol. Bürkner, „Zahmes Geflügel". Dresden, Kuntze. Flinzer, „Tierre", Bielefeld, Velhagen. Hasse, „Heimische Vögel". Leipzig, Wiegand. Klein, „Radierungen". Nürnberg, Zeh. Lalaisse, „Grand cours d'animaux". Berlin, Christmann. d. Pflanzen. Bléry, „Études de Plantes". Bronner, „Grands medaillons de fleurs". Paris, Goupil. Chabal-Dussurgey, „Nouvelles études de fleurs", 12 Bl. Paris, Goupil. Dumont, „Fleurs, études d'apres nature", 12 Bl. (für höhere Schulen). Krumbholz, „Compositions de fleurs d'après nature" und „Fleurs voriées". Paris, Morris. Ruch, „Modèles de fleurs", 60 Bl. Paris, Goupil. e. Landschaften. Allongé, „Le paysage au fusain", 54 Bl. Paris, Goupil. Calame, „Leçon de paysage". Paris, Delarue, und „Les ombrages". Paris, Goupil et Vibert. Cicéri, „Croquis à la minute" und „Cours élémentaire de paysage". Paris, Delarue. Eberhard, „Landschaftliche Vorgrundstudien". Hubert, „Nouveau cours progressif de paysage". Paris, Delarue. Wagenbauer, „Landschaften".

II. Geometrisches und projektives Zeichnen. Böllen, „Vorlagenwerk für das elementare konstruktive Zeichnen", 80 Taf. Stuttgart, Nitzschke. Fischer, O., „Mustersammlung für das Linearzeichnen, 150 geometrische Ornamente". Stuttgart, Steinkopf. Hertter, „Zeichnende Geometrie". Stuttgart, Metzler. Müller, „Zeichnende Geometrie" und „Übungsstoff für das geometrische Zeichnen".

Eßlingen. Paulus, „Die zeichnende Geometrie". Stuttgart, Metzler. Unfeld, „Das geometrische Zeichnen für Gewerbe- und Fortbildungsschulen". Stuttgart, Wittwer. Vogel, „Das geometrische Zeichnen". Stuttgart, Grüninger. Für die Hand des Lehrers: Delabar, „Anleitung zum Linearzeichnen". Freiburg. Kronauer, „Vorlagen für technisches Zeichnen", 50 Taf. Zürich, Meyer u. Zeller. Rieß, „Schattierungskunde", 23 Taf. (für höhere Schulen). Stuttgart, Wittwer. Seeberger, „Grundzüge der perspektivischen Schattenlehre". München. Steindorff, „Schattierungskunde", 5 Taf. (für höhere Schulen). Stuttgart, Wittwer. —

Für weibliche gewerbliche Fortbildungsschulen und höhere Mädchenschulen sind als Lehrmittel zum vorangeschrittenen Freihandzeichnen vorzugsweise zu gebrauchen die schon genannten Werke von Bauer, Rosa Bonheur, Bouvier, Calame, Carot, Chabal-Dussurgey, Ciceri, Ducollet, Hubert, Kriehuber, Krumbholz, Lasaisse, Ruch, Schmutzer. Dolmetsch, „Der Ornamentenschatz". Stuttgart, Hoffmann. Grobon, frères, „Nouveau cours gradué de fleurs et de fruits". E. Herbtle und Biermann, „Schule des Musterzeichnens, nebst Kolorierschule von H. Kolb", 48 Taf. Stuttgart, Effenberger. E. Herbtle, „Stilisierte Blumen aus allen Kunstepochen". Stuttgart, Effenberger. Jeanniot, „Cours progressif de paysage". Paris, Dusacq et Comp. Landseer (Tierstudien), „Sepia-Studien". London, Bowney. Lindemann-Frommel, „Landschaften". Darmstadt, Lange. Long, „Studies of animals in two crayons". Meurer, „Italienische Majolika-Fliesen", 24 Taf. Berlin. Pasquier-Abbott, „Picturesques groups". Westminster. Pelletier, „Cours élémentaire et progressif de paysage". Paris, Hauser. Racinet, „Das polychrome Ornament", 100 Taf. in Gold-, Silber- und Farbendruck. Stuttgart. Zahn, „Vorlagen für Ornamentmalerei", 36 Taf. Leipzig. H. Merz.

Zeitgeist. Die Aufgabe, welche unter dieser Überschrift uns an diesem Orte gestellt ist, fassen wir in zwei bestimmte pädagogische Fragen. Nämlich: 1) Inwieweit hat der Erzieher dem Zeitgeist nachzugeben, also ihm gemäß seine Zöglinge zu bilden und überhaupt zu behandeln? und 2) inwieweit kann oder soll er gerade als Erzieher selbst auf den Zeitgeist einwirken? Es wird sich aber im Verlauf rechtfertigen, wenn wir die zweite Frage, obgleich sie so zu sagen im Futurum steht, vor der ersten im Präsens stehenden vornehmen.

Auf den Zeitgeist einzuwirken, ihn also durch Erziehung gleichsam erst zu machen, das werden nur solche sich zum Zweck setzen, die entweder in der Gegenwart, worin sie leben, überhaupt allen Geist vermissen, also ihrer Zeit erst Geist einhauchen wollen, oder die den Zeitgeist, den sie in der Gegenwart um sich her warnehmen, dem also die Jugend ausgesetzt ist, für einen falschen, verderblichen halten und deshalb eben einen anderen an seine Stelle setzen wollen. Sie müssen also kämpfen gegen jenen, und thun dies, indem sie sehr häufig von ihm reden, in allen Zuständen, Ereignissen und in den maßgebenden Persönlichkeiten der Gegenwart die schlechten Eigenschaften des Zeitgeistes nachweisen und ihre Zöglinge vor ihm warnen, indem sie sie auffordern, alles oder fast alles, was dermalen ist und geschieht in der Welt, in Wissenschaft und Leben, in Kirche und Staat, in Litteratur und Politik, mit Mistrauen aufzunehmen und von demjenigen, was an der Tagesordnung ist, ungefähr stets das Gegenteil zu denken und zu thun. Auf diesem Standpunkt treffen sie aber auch mit denen zusammen, die nicht nur den gegenwärtigen, sondern schlechtweg jeden Zeitgeist verdammen, weil er doch immer der Geist der Welt, also der Widerpart des Geistes Gottes sei; dieser sei nicht der Geist der Zeit, sondern der Geist der Ewigkeit. Diese Ansicht nimmt, zumal bei Theologen und theologisierenden Laien hin und wider die geschärfte Form an, daß sie in den „bösen Geistern unter dem Himmel" und in dem „Fürsten, der in der Luft herrscht," wovon die Bibel Eph. 6, 12 und 2, 2 redet, geradezu den Zeitgeist sehen, von dem also die gemeine Redeweise buchstäblich recht

Habe zu sagen, daß man ihn mit der Luft einatme. Ob man mit dieser, ohne Zweifel pessimistischen Anschauung recht habe, lassen wir vorerst dahingestellt. Es können aber und werden auch solche, die dem Zeitgeist nicht grollen, weil sie ihn entweder für weit nicht so schlimm, also in irgend einem Grade sogar für gut halten, oder weil sie auch das unleugbar Schlimme und Gefährliche als einen unvermeidlichen Durchgangspunkt, also als eine Art Naturnotwendigkeit betrachten, doch niemals in Abrede ziehen, daß dieser Geist nicht in allen seinen Formen und Äußerungen dem Ideal menschlichen Gemeinlebens entspricht; daß, auch was löblich an ihm befunden wird, je nach Umständen in eine falsche, gefährliche Bahn geraten kann. Aber von wem hängt denn dies ab? Wer ist's, der den Zeitgeist macht? Vom engen Kreise der Familie aus ist's ein weiter Weg in die Welt hinaus; was kann der rechtschaffenste Vater, die frömmste Mutter dagegen thun, wenn in den Ständekammern oder an den Höfen, in den Wirtshäusern oder in den Hörsälen Menschen das große Wort führen, die allem Glauben und aller Sitte, allem Recht und allem Frieden feind sind? Aber auch die Schule macht den Zeitgeist nicht; es ist eine eitle Einbildung, daß sie, d. h. die Lehrer, das Steuerruder der Völker in Händen haben; sie können viel nützen und viel schaden, je nachdem ein guter oder böser Same in der Kinder und Jünglinge Herzen ausgestreut wird; aber es walten noch ganz andere Mächte, über die alle Schulweisheit nicht Meister wird. Sind es überhaupt Menschen, die den Zeitgeist machen, die einer Zeit ihr Gepräge aufdrücken oder ihr in einer neuen Richtung einen Stoß geben, so sind es die großen und einflußreichen Männer, Männer wie Luther, wie Rousseau, wie Friedrich der Große, wie Napoleon I. Aber auch sie nicht allein; liegt nicht ein Zündstoff in den Völkern, namentlich in den tonangebenden, das öffentliche Leben tragenden und darstellenden Klassen, so bleibt auch ein solcher Mann allein. Woher kommen nun jene allgemeinen, inneren Triebe, von denen so oft ein einzelner Mann nur der kräftigste Ausdruck ist, in die darum sein Wort eben wie der zündende Funke fällt? Es können Ereignisse sein, Kriege, Staatsumwälzungen, es können umfassende Entdeckungen und Erfindungen sein, die der Menschen Gedanken auf neue Gebiete führen, ihnen einen neuen Inhalt, neue Ziele geben; aber auch die Ereignisse, die ja widerum durch Menschen herbeigeführt werden, sind so oft nur wie der Ausbruch eines Vulkans, der längst in der Tiefe gearbeitet hat. So kann man allerdings auf die Ansicht kommen, der Zeitgeist sei wie das Schicksal, dem niemand entgehen könne; und wir wollen nur hinzufügen, daß dafür auch ein Beleg darin gefunden werden kann, daß so manchmal Leute, die am allereifrigsten, etwa auf Kanzeln und Kathedern, gegen den Zeitgeist reden, beim Licht besehen selber unter seinem Banne stehen. Vorerst also können wir dem Ergebnis, so demütigend es ist, nicht wol ausweichen: die Erziehung kann den Zeitgeist nicht machen, nicht ändern; sie muß sich bescheiden, den einzelnen seiner menschlichen und christlichen Bestimmung entgegenzuführen und dafür zu sorgen, daß nicht des Zöglings eigener, freigeschaffener Geist vom Zeitgeist erfüllt, daß nicht Gottes Geist durch diesen ausgetrieben werde. Wir können uns freilich eine recht schöne Vorstellung machen, wie es wäre, wenn z. B. in allen Lehrerseminaren, in allen Lehrerkollegien, in allen Schulbehörden der rechte Geist, der Geist christlicher Bildung herrschend wäre; dann müßte ja durch die Menge von Zöglingen, die alle Jahre aus diesen Anstalten austreten, um entweder in den Lehrberuf überzugehen oder in den Staats- und Kirchendienst einzutreten, jener edle Geist in einer Reihe von Jahren eine Verbreitung gewinnen und durch sie eine Macht, ja der Zeitgeist selber werden. Doch die Wirklichkeit hängt an dergleichen Phantasien so viele Wenn und Aber, daß wir uns auf den bescheidenen und doch so unendlich bedeutenden Satz zurückziehen müssen: es sei nur jeder treu im Kleinen, daß das ein Segen fürs große Ganze wird, das steht in Gottes Hand. Ob unter meinen Schülern einer ein künftiger Welteroberer, ein General, ein Minister, ein Dichter oder Reformator werden wird, das weiß ich niemals;

aber auch wer einen künftigen Fürsten erzieht (vgl. den Art. Prinzenerziehung), der soll sich nicht schmeicheln, den künftigen Zeitgeist zu erziehen; er soll einen weisen und gerechten Fürsten aus ihm machen, das Übrige aber Gott anheimstellen.

Steht die Sache so, wie wir sagten, dann ist zunächst nur dies die Frage, inwieweit der Erzieher dem schon vorhandenen, schon wirksamen Geist der Zeit selber nachzugeben, also in der Strömung desselben auch seine Zöglinge zu führen berechtigt oder verpflichtet sei? Es giebt ja solche Anbeter des Zeitgeistes, die da meinen, was dieser einmal fordere, sei unbedingt zu befolgen; eine höhere Entscheidung gebe es nicht. (Diese Anfechtbarkeit des Zeitgeistes ist humoristisch der Unfehlbarkeit des Papstes gegenübergestellt in der Schrift von G. Maaß: „Der infallible Zeitgeist", Colberg 1871.) Das war jedoch selbst Hegels Meinung nicht, da er den Satz aufstellte: was wirklich ist, ist vernünftig; noch viel weniger kann das Christentum die ewige Wahrheit, das ewige Recht preisgeben an die wechselnde Strömung des Weltgeistes. Aber ebensowenig können wir uns auf den Standpunkt einer grundsätzlichen Feindschaft stellen gegen alles, was Zeitgeist heißt. Allerdings, wäre jener gerade Gegensatz zwischen Zeitgeist und Gottes Geist in Wirklichkeit vorhanden, so daß, wo der eine ist, der andere ausgeschlossen wäre, dann müßte das oben genannte schlechthin abwehrende Verfahren jedem christlichen Erzieher zur Pflicht gemacht werden; wer mit dem Strom schwimmt, der würde damit verraten, daß er entweder ein unselbständiger, verblendeter Mensch oder einer von denen ist, die nur das Ihre suchen, die aus ihrer Ergebenheit gegen den Zeitgeist Vorteil ziehen wollen. Allein jener Gegensatz kann in solcher Schärfe schlechterdings nicht aufrecht erhalten werden. In einem Vortrag (vom Jahre 1871) „Über die geistigen Zeitmächte im Lichte der Ereignisse der Gegenwart" hat Fr. Reiff als solche Mächte 1) die patriotische Idee, 2) die Staatsidee, 3) die Kultur, dann aber auch den Unglauben der Kulturseligkeit, den Glaubenshaß der sozialen Revolution, den Aberglauben des Romanismus und seiner Gegner (d. h. eines Döllinger, Hyacinth ꝛc.), endlich den Mischmaschglauben des liberalen Christentums aufgeführt. Diese Liste stellt in festeren Umrissen, in greifbaren Gestalten dasselbe dar, was man mit dem Wort Zeitgeist nur unbestimmt und vieldeutig bezeichnet. Den wirksamen Inhalt, das reale Wesen des Zeitgeistes bilden unstreitig jene Mächte, die, ob sie auch materielle Zwecke verfolgen, dennoch ganz richtig geistige Mächte genannt werden; waltet doch selbst in der Industrie, im Maschinenwesen eine ungeheure geistige Thätigkeit, was diese gewaltigen Räder treibt, diese furchtbaren Hämmer hebt, das ist eine geistige Kraft, es ist die in Arbeitskraft umgesetzte Mathematik und Naturwissenschaft. Aber jene Liste stellt auch klar heraus, daß der Begriff oder Name Zeitgeist sehr verschiedene Dinge umfaßt, so daß fraglich wird, ob er überhaupt etwas Einheitliches vorstelle und nicht vielmehr ein Sammelname für mancherlei zufällig zusammengeratene Dinge sei? In der That, man wird auf die Frage: was oder wo ist denn dermalen der Zeitgeist? gar mancherlei Antworten bekommen; die Verehrer und Missionare desselben wie seine Bekämpfer suchen ihn in vielen Gestalten auf. Ist die Demokratie oder der Militarismus der jetzige Zeitgeist? ist es der Individualismus oder der Sozialismus? Ist es das Aufstreben der Nationalitäten oder ist es das Jesuitentum, das alle Welt unter ein Joch drücken will? Ist es auf religiösem Gebiet (denn den Jesuitismus rechnen wir gar nicht zu diesem; das Jesuitentum hat lediglich nichts mit Religion, desto mehr mit Herrschsucht und mit dem Aberglauben als Mittel dafür zu thun) — ist es das straffere Kirchentum oder die Neigung zur Sektenbildung? Oder ist's der Materialismus und der Börsenschwindel? Oder ist es, wie gewisse Pädagogen verkünden, der Fortschritt um jeden Preis, der Fortschritt ins Blaue? oder ist's dagegen die traurige Stumpfheit, die in Wissenschaft, Kunst und Religion nur noch durch scharf Gewürztes, Ohrenerschütterndes und Augenblendendes auf kurze Augenblicke angeregt wird, dagegen ohne Sinn ist für das einfach Wahre und Schöne? Nun, das sind freilich sehr verschiedenartige Dinge;

und jeder besonnene Mann wird, ehe er durch den Namen Zeitgeist sich beeinflussen läßt, vorher in jedem gegebenen Falle fragen, was denn darunter so recht eigentlich gemeint, was „des Pudels Kern“ sei. „Ich bin lüstern, ein Wort mit diesem Geist zu sprechen“, sagt König Philipp in Don Carlos; das ist ganz besonders am Platze der Maske gegenüber, welche Zeitgeist heißt. Allein wenn ein in einfacher, biblischer Lebensanschauung aufgewachsener Christ obige Fragreihe durchläuft, so werden ihm die Unterschiede zwischen all den genannten Dingen unbedeutend vorkommen im Vergleich mit dem, was Gemeinsames hinter ihnen allen stecke; — er wird sagen, wenn dieses mixtum compositum der Zeitgeist ist, dann läßt er sich mit einem einzigen Namen nennen, und er heißt: Antichristentum. Aber so rasch darf nicht geurteilt werden. Auch Reiff hat nicht bloß die drei letzten, sondern auch die drei ersten von den oben aufgezählten Momenten als geistige Zeitmächte anerkannt, und in diesen liegt ein Objekt vor uns, das uns bei näherer und unbefangener Betrachtung Achtung abnötigt; wir müssen in diesen Richtungen des Zeitgeistes berechtigte Ziele, Forderungen, ja Ideale anerkennen, die nur von denen zurückgewiesen werden, deren Auge durch irgendwelche Vorurteile für die Wahrheit getrübt, deren Urteil gefälscht ist, sei es durch feudal-aristokratische und ultramontane Anmaßungen (diese zwei sind ja stets verbrüdert) oder überhaupt durch theoretischen Eigensinn, durch praktischen Eigennutz oder einfach durch die Trägheit, der alles Ungewohnte lästig ist. Wenn der Erzieher seine patriotische Freude über die Auferstehung des deutschen Kaisertums den Zöglingen mitzuteilen sich gedrungen fühlt, wer wird so pfäffisch sein, das eine unchristliche Nachgiebigkeit gegen den Zeitgeist zu nennen? Wer in unsern Siegen über die Reichsfeinde nicht, wie es der giftige Haß gethan hat, Werke des Satans, sondern Wunder des allmächtigen Gottes erkennt und ihn darum preist, hat dem etwa ein falscher Zeitgeist das Herz bestrickt? Wer seinen Schülern die Überwindung aller räumlichen Entfernung durch das Dampfroß und den Telegraphen als die Wunder der Gegenwart preist, wer darf ihn beschuldigen, er lasse sie ihre Knie beugen vor dem Baal der Zeit? Ein Gotteswort hat den Menschen gesagt: Machet die Erde euch unterthan — wenn die menschliche Einsicht dies in immer größerer Ausdehnung thut, wenn sie Feuer und Wasser in anderer, durch Naturgesetze bedingter, aber desto allgemeinerer Weise sich dienstbar macht, als dies Elias that, es ist darum nicht weniger eine Ausführung jenes göttlichen Auftrags, eine Verwirklichung des Liebeswillens Gottes über die Menschheit. Und ist denn die Organisation der Wolthätigkeit, wodurch sie erst wolthätig und nicht, wie der Bettel, verderblich wirkt, ist die Vereinsthätigkeit für alle möglichen menschenfreundlichen Zwecke, ist die Sorgfalt in der Rechtspflege, daß keinem Angeklagten Unrecht geschehe, ist die Menschlichkeit selbst gegen Verbrecher etwa unchristlicher als jene Frömmigkeit, die Gott zur Ehre Ketzer und Hexen verbrannte? Ist die Öffentlichkeit, die jedem unsauberen Gesellen droht, die so manche dereinst an den Höfen und in den städtischen Verwaltungen ohne Scheu getriebenen Ärgernisse unmöglich macht, nicht ein Zeichen geschärfteren öffentlichen Gewissens? Wenn über die Prachtliebe geklagt wird, so darf dabei doch nicht vergessen werden, daß auch der Sinn für das Schöne gewachsen ist, der in Städten und Häusern das Schmutzige, Rohe, Gemeine nicht mehr duldet; ist es der Zeitgeist, der nicht mehr gestattet, daß Kälber und Schweine auf offener Straße geschlachtet werden, oder daß jeder Hans und Kunz sein Haus quer in die Straße herein bauen, seine Dachrinne sich auf die Köpfe des Publikums entleeren lassen darf, so wollen wir diesen Zeitgeist als einen wolthätigen Geist segnen. Und nicht zu vergessen ist die unermüdliche und unaufhaltsame Arbeit der Forschung, und zwar der genauen, die wirkliche Welt, die Natur und die Geschichte durchsuchenden Wissenschaft. Sie mag oft unbequem werden, und wer es zumal in Glaubenssachen mit der Wahrheit nicht genau genommen hat, der wird sich mit dem Anathema dagegen wehren; wir aber, auch wenn sie uns selber zum Kampfe nötigt, erkennen in ihr eine Wirkung des

Wahrheitstriebes, der als solcher seine reine Quelle in Gott hat und wenn ihm nur unbedingt gefolgt wird, auch sicher, selbst auf Umwegen, zu Gott führt. Mit alledem sind Gefahren verbunden, aber keine Gotteskraft und Gottesgabe ist sicher vor Misbrauch, und eben diesen von der Kraft und Gabe selbst zu scheiden, das soll der Zögling von seinem Meister lernen. Gefährlich ist's, wenn der Arbeiter zu rechnen anfängt, wie viel der Kapitalist an ihm gewinne und wie wenig er selber davon habe; aber ist etwa das Erwachen des menschlichen Selbstbewußtseins, das auch dem Ärmsten sagt, er sei keine rechtlose Sache, sondern ein Mensch, sei nicht zum Sklaven geboren, sondern einer gerechten Behandlung wert, ist das denn eine Auflehnung wider göttliche und menschliche Ordnung? Läßt sich der Gefahr nicht am besten vorbeugen durch Gerechtigkeit, die man zu rechter Zeit übt, nicht, wenn es zu spät ist und das Rechtsgefühl schon in gährende Gesinnung übergegangen und dadurch vergiftet ist?

Also scheiden müssen wir die im Zeitgeist zusammenfließenden Bestandteile, und indem wir das Schlechte als solches kennzeichnen, das Gute aber mit Liebe anerkennen und den Sinn der Jugend dafür gewinnen, brauchen wir sie nicht aus Furcht vor den Einflüssen des Zeitgeistes abzusperren, was höchstens in einem Priesterseminar unter Jesuiten oder in Tirol möglich wäre; die Jugend wird dem Zeitgeist selbständig ins Auge sehen lernen, und weder etwas darum für gut und nötig oder doch erlaubt achten, weil er es fordert oder erlaubt, noch etwas darum zurückweisen und a priori als ungöttlich, als antichristlich verurteilen, weil nicht auch Väter und Großväter so gedacht oder gethan haben. Die Jugend wird allerdings der letzteren Gefahr viel weniger ausgesetzt sein, als der ersteren; sie ist noch nicht festgefahren in den tiefen Geleisen langer Gewohnheit, es kostet sie keine Selbstüberwindung, hat vielmehr einen starken Reiz für sie, Neues anzufangen, Neues gelten zu lassen. Aber so nötig deshalb jene erstere Warnung und Vorkehr für ihre Gegenwart ist, so nötig ist die zweite für ihre Zukunft; denn auch die Jugend gedenkt alt zu werden, und die stürmischen jungen Weltverbesserer sind in ihren alten Tagen oftmals die unverbesserlichsten Philister. Wir fügen obiger Ausführung noch einige Sätze aus Bischof Martensens Ethik bei (Bd. I. Gotha 1871), die zwar nicht unmittelbar vom Zeitgeist handeln, aber hier ganz zur Sache dienen. Es heißt dort S. 288: „Die Zeiten werden besser; die Zeiten werden schlechter: beides ist gleich wahr. Das erste, sofern das Gute, wenn auch unter partiellen Rückfällen, zu immer reicherer Entfaltung und immer völligerem Bewußtsein kommt und durch die fortschreitende Entwickelung der Bildung und Erfahrung eine größere Manigfaltigkeit von Mitteln und Möglichkeiten zu seiner Selbstoffenbarung gewinnt. Das Zweite ist wahr, denn auch das Böse kommt, obgleich unter partiellen Stillständen und Niederlagen, zu reicherer Entfaltung, offenerer und und mächtigerer Vertretung und nimmt zugleich einen immer geistigeren Charakter an, empfängt auch von seiten der Kultur, der intellektuellen und sozialen Bildung täglich neue Waffen . . . Und so schreiten beide, das echte und das falsche Menschheitsreich, unter steigender Verinnerlichung ihrer Principien, welche sich immer mehr gesellschaftlich verwirklichen wollen, durch die Zeiten fort, und mehr und mehr gestaltet sich der weltgeschichtliche Kampf zu einem großen Principienstreite . . . Das Letzte auf Erden ist nicht der ewige Friede, welchen die Philosophie erträumt hat, sondern der gewaltigste und heißeste Krieg zwischen den beiden Lagern, in welche das menschliche Geschlecht alsdann geteilt sein wird."

Hiernach gewinnen wir noch einen weiteren Begriff für den Zeitgeist, der aber mit dem obigen im Einklang steht, wonach wir ihn als den Sammelnamen für die geistigen Mächte betrachtet haben, die in einer gegebenen Zeit in der Menschheit, soweit diese überhaupt die Trägerin geistigen Lebens ist (denn von Hottentotten oder Samojeden, selbst von den gebildeten Einwohnern des himmlischen Reichs und Japans geht der Zeitgeist nicht aus), sich wirksam erweisen als bewegende, die Personen durch-

dringende, die Ereignisse bedingende Denkweisen, Ideen, Bedürfnisse oder Leidenschaften. Nach Martensens Darlegung können wir nun auch sagen: der Zeitgeist ist immer ein Gesamtausdruck für diejenige Masse der Anschauungen, zu welcher das jeweilige Menschengeschlecht gediehen ist. Diese Masse nach dem Maßstab des schlechthin und ewigen Guten zu sichten und nach Ausscheidung des Bösen für unsere Zöglinge fruchtbar zu machen, das ist die Aufgabe des wahren Erziehers. Es ist klar, daß man diese Scheidung nur vornehmen kann, wenn man die vorhergegangenen Entwickelungsstufen kennt; daher sollten diejenigen, die von Geschichte nichts wissen, sich bescheidentlich des Mitredens enthalten, wenn vom Zeitgeist die Rede ist; die laudatores temporis acti sind meist Nichtkenner der Geschichte und messen die Gegenwart nur an ihren längst verblichenen, aber desto mehr von der Phantasie, auch der Eigenliebe geschmückten Jugenderinnerungen. Wie aber von dem gegebenen Punkt die Entwickelung weiter gehe, das könnte uns nur ein wirklicher Prophet sagen, denn die sich dafür halten, sagen stets Dinge voraus, die nicht eintreffen; die heilige Schrift giebt uns nur für den Endpunkt Andeutungen; welche Stadien aber bis dahin noch zu durchlaufen seien, wie also etwa in 100 Jahren der Zeitgeist sich gestalten werde, das unterlassen wir unsern Schülern zu sagen, weil wir es selbst nicht wissen.

Palmer † (Schrader).

Zeller, Karl August. Im Herbst 1794 erhielten in Tübingen drei junge Männer, die an der Spitze einer Jahresabteilung von Theologen standen, die akademische Magisterwürde. Alle drei waren von großer Bedeutung teils für das engere, teils für das weitere Vaterland.

Der erste, Jonathan Bahnmaier (geboren 12. Juli 1774, gestorben den 20. August 1841), hat in verschiedenen Berufsstellen, als Diakonus, als Professor der praktischen Theologie, als Dekan allenthalben für das Schulwesen mit regem und nachhaltigem Eifer gearbeitet, er hat seine schöne Dichtergabe für die Kinderwelt verwertet und als Professor in Tübingen in seinen Zuhörern lebendige Teilnahme für die Jugenderziehung mit noch bis heute nicht erloschener Nachwirkung erweckt. Der dritte in der Abteilung, Gottlieb Denzel (geboren 29. Dezember 1773, gestorben 13. August 1838), seit 1811 der erste Vorsteher des Seminars in Eßlingen, des ersten in Württemberg, hat unter uns, er hat als zeitweiliger Vorstand der Schullehrerbildungsanstalt in Idstein sich in weiteren Kreisen durch Lehre und Schrift als einer der bedeutendsten Pädagogen des Vaterlands beurkundet. Welch einen regen Wetteifer, welch eine Hingabe an das neuerwachte Fach der Pädagogik setzt das voraus, daß in einer theologischen Jahresabteilung drei reichbegabte Jünglinge fast mit Ablehnung ihres theologischen Zieles sich derselben zuwendeten! Denn auch der zwischen den Obigen Eingereihte, dessen Leben wir aus persönlicher Bekanntschaft und im Besitz seines schriftlichen Nachlasses hier darzustellen haben, fand in der Schule das Feld seiner Wirksamkeit, und zwar in einem Umfang, wie er Schulmännern äußerst selten beschieden ist, Karl August Zeller, geboren den 15. August 1774 in Hohenentringen, einem Gute des Vaters, des württembergischen Hofrats, eines Zöglings von Flattich. Einer Pfarr- und Prälatenfamilie Württembergs entsprossen, durchlief er mit reichen Anlagen ausgestattet und mit äußerst lebhaftem Temperamente begabt die vaterländischen Klosterschulen Denkendorf und Maulbronn und verteidigte gemäß dem in Tübingen üblichen Studienlauf unter Storrs Vorsitz im Jahre 1797 seine Dissertation: de argumento a vaticiniis. Nach Streben und Wissenschaft war er ein ausgezeichneter Zögling der württembergischen theologischen Anstalten. Langher war es Brauch, daß von Württemberg aus für evangelische Ansiedelungen in katholischen Ländern Geistliche abgegeben wurden, so nach Venedig (noch im Jahre 1842 war ein Sohn Zellers, Paul, evangelischer Prediger in Bergamo), so nach Brünn. Der dortige Gemeindevorstand Andreä (der nachherige Publicist) und der Prediger Riecke (Vater des nachherigen Seminardirektors in Eßlingen, Mitarbeiters am gegenwärtigen

Werke) beriefen Zeller (1798) nach Brünn als Hilfsprediger und Lehrer. Mit einem ehrenvollen, hochanerkennenden Zeugnis über seine Thätigkeit schied er von da (1803), begab sich nach Burgdorf zu Pestalozzi und übernahm später die Leitung der Reise eines Edelmannes, mit dem er (1804—1805) Dresden in längerem Aufenthalt, Berlin, Kopenhagen besuchte, an allen Orten die bedeutendsten Pädagogen Campe, Salzmann, Zerrenner u. a. aufsuchend. In Detmold knüpfte Zeller eine dauernde Verbindung mit der Fürstin Pauline von Lippe an,*) die ihm in zahlreichen, wahrhaft mütterlichen Ratschlägen einen Schatz echter Weisheit bot, auch ihm, damit er neben seinem Zögling, Baron von Palm, um so geachteter auftreten könnte, das Diplom eines Rats erteilte. Im August 1805 sehen wir Zeller als Prediger und Gymnasiallehrer in St. Gallen, im Jahre 1806 gab er in Zürich drei Schullehrerkurse und schrieb dazu seine in vier Auflagen erschienene „Schulmeisterschule“, eine praktisch anschauliche Didaktik und Methodik. Im Jahre 1807 gieng er, mit Urlaub von Zürich, zu längerem Aufenthalte nach Ifferten zu Pestalozzi, um bei ihm zu lernen und zu lehren, und wie begeistert er für die Lehre seines Meisters war, mögen wir aus einem von Ifferten datierten Briefe entnehmen, in welchem er schreibt: „Die Methode hat eine Höhe erreicht, wovon man auswärts nicht die mindeste Ahnung hat. Einige Fächer, die Zahlen- und Formenlehre können als vollendet betrachtet werden und ihr Einfluß auf Kopf, Herz und Kunst ist unglaublich.“ Im folgenden Jahre leitete er einen Lehrgang für bernische Schullehrer in Hofwyl, wo ihm der König Friedrich von Württemberg bei der Prüfung mit Beifall zuhörte (Juli 1808). Im Jahre 1809 gieng er, von dem genannten Fürsten berufen, als Schulinspektor nach Heilbronn, wo er einen Pestalozzischen Unterrichtsgang für Geistliche und Lehrer (42 an der Zahl) hielt. Durch diesen Vortrag ist Zeller namentlich in Württemberg der Begründer des Gesangunterrichts nach der Zahlenmethode geworden, für welchen er auch eine Anweisung verfaßte. Noch in demselben Jahre erhielt er einen Ruf als Vorsteher des Waisenhauses in Königsberg, mit dem Titel eines Regierungsrats und mit dem Auftrag, dasselbe in eine Normal-(Seminar)anstalt umzuwandeln. Das blutende Preußen bestrebte sich, alle geistigen Kräfte zur Heilung aufzurufen. Hof und Minister befanden sich damals in Königsberg. Zeller stand in naher Verbindung mit Männern, wie W. v. Humboldt, Graf Dohna, Scharnhorst, v. Schön u. a., er hielt

*) Diese unvergeßliche Fürstin, welche als Vormünderin ihres Sohnes, wie sie sagt, ihr kleines Staatsschiff durch die Wogen der napoleonischen Zeit glücklich hindurchleitete und dem Imperator selbst Achtung einflößte, gab sich mit ganzem Herzen der Hebung des Schulwesens hin. (In Detmold standen die ersten Kleinkinderschulen unter ihrer persönlichen Leitung.) Wenn wir hier einen ihrer Briefe an Zeller zum Abdruck bringen, in dem sie ihm abriet, von Württemberg wegzugehen, so glauben wir hiermit ein besonderes Kleinod, das dem Herzen einer deutschen Fürstin in trüben Tagen entsprungen ist, niederzulegen, das zugleich Zeugnis giebt, mit wie feinem psychologischem Blick die Fürstin Zellers Wesen auffaßte. Sie schreibt: „Sie dürfen nicht aufgeben, was Sie mit solchem Enthusiasmus begonnen! Beginnt es auch kleiner, geht es auch langsamer, Sie müssen das Ziel erreichen! Wie lange ruht der Kern in der Erde, ehe das Bäumchen keimt! Wie viele Stürme drohen es zu zerknicken, ehe es Früchte trägt! Aber der Höchste segnet, der Gärtner pflanzt, begießt, stützt und pfropft, und wenn die süße, labende Frucht gereift ist, wird sie Nahrung und Freude der kommenden Geschlechter. Wenn der Stumpfsinn, die Unwissenheit, das alberne Verlangen, daß das Alte bleibe, das sich überlebt hat, Sie in Ihrem Laufe aufhalten, wenn Sie hundert Häupter der Hydra abgehauen haben und, weil ein zweites Hundert wider zu wachsen beginnt, zu ermüden im Begriffe waren, so werden Sie das Gefühl haben, nur was schwer und mühsam war, lohne mit schönen Früchten. Wenn Sie nicht bloß mit Feuereifer aufregen, sondern auch, wie der hehre Zweck es fordert, warten, harren, sogar auch zurückschreiten können, um desto sicherer wider vorwärts zu gehen — und Sie vermögen das, so sehr es mit Ihrer Naturanlage streitet, — dann hörten und erfüllten Sie die Wünsche Ihrer fernen Mutter an Teutoburgs Höhen! Gott mit Ihnen: weichen Sie nie von dem, was Sie als Recht erkannt; denken Sie nie an Erdenruhm, wo es die Ewigkeit gilt. Zerreißen Sie nicht das Band, das Sie knüpft, auch wenn es Ihnen Kette scheint. Sehen Sie kindlich vertrauend empor und Sie werden den himmlischen Vater finden.“

vor einer großen Anzahl (70) von Offizieren Vorträge, welche die „Pestalozzische Methode und ihre Anwendung auf militärische Bildung" besprachen, sowie Vorträge für einen Kreis hoher Frauen, unter denen sich auch die Prinzessin Luise von Preußen befand, von deren dankbarer Aufnahme auch noch freundliche Schreiben aus späten Tagen zeugen. Im Jahre 1810 zum Oberschulrat und Mitglied der Elementarunterrichtskommission für Ost- und Westpreußen und Littauen ernannt, gründete er in Braunsberg, Marienwerder, Gumbinnen, Tilsit, Memel u. a. Normalschulen, hielt reichbesuchte Vorträge, so daß selbst katholische Würdenträger, bezeichnend für jene Tage, sich von ihm die Prüfungen ihrer Schulen und evangelische Musterlehrer erbaten. In Marienburg fand für 85 Lehrer und Geistliche ein Lehrgang statt. Auf einer seiner vielen Amtsreisen gegen das Ende von 1812 kam er in Polen in einem dicken Walde unter die schauerlichen Trümmer der großen Armee, ein Anblick, der ihn bis in späte Tage im Traume ängstigend umschwebte. Einen der halb Erfrorenen, einen Landsmann, der ihn weit überlebte, nahm er in seinen Schlitten auf. Schon im Jahre 1811 war er in Karalene bei Insterburg (das er so, „Königin" benannte) mehrere Monate mit Errichtung eines Seminars für polnische Lehrerzöglinge und Kinder beschäftigt gewesen. Die hochanerkennenden Schreiben des Königs und der Königin (die ihn mit einem Ring mit ihrem Namen beschenkte) für solche Thätigkeit liegen noch vor. Er erhielt auch die große Medaille „für Kunst und Wissenschaft", wie früher schon Ehrenmedaillen von Zürich und Bern. Man kann sagen, daß während des Aufenthalts des Hofes und der Ministerien in Königsberg das Volksschulwesen im nördlichen Preußen unter den kräftigen, freilich auch einseitigen, nicht immer maßhaltenden Anregungen Zellers geleitet worden ist.

Aber andere Sorgen umdrängten jetzt (1813) das widererstehende Preußen, und Zeller, der sich kaum vorher (1811) mit Charlotte Rotmann aus Dirschau verheirathet hatte, verlangte eine ruhigere Wirksamkeit. Er erhielt als Belohnung das Staatsgut Münsterwalde bei Marienwerder, mit der Verpflichtung zu Gutachten und kommissarischen Geschäften in Westpreußen. Aus den Normalanstalten waren die Zöglinge meist zur Armee abgegangen, zu neuen Gründungen hatten die Finanzen keine Mittel. So verlebte denn Zeller die Jahre 1814—1822 in Münsterwalde. Indes seiner Eigentümlichkeit lag nichts ferner als ein solches Stillleben in täglicher Widerholung gutsherrlicher Sorgen und Pläne. Er erbat sich und erhielt die Erlaubnis, sich in der Rheinprovinz niederzulassen mit dem Vorbehalt, auch dort in Schulsachen Aufträge zu erhalten. In Köln schlug er zuerst sein Wanderzelt auf, schrieb dort auf Veranlassung der württembergischen Regierung die „Grundlinien der Strafanstalt, die als Erziehungsanstalt bessern will", und die Schrift: „der Grundkreditverein als Bürgengesellschaft"; auch arbeitete er fleißig mit an den „Rheinischen Blättern" von Rossel und Diesterweg. In den Jahren 1824—30 lebte er, mit dem Bau eines Hauses und Anlegung eines Weinbergs an einem öden Orte beschäftigt, in Creuznach, nachher in Wetzlar und Bonn. Hier starb die Mutter seiner 8 Kinder. Er sehnte sich nun wider nach der Heimat, und nachdem er von seinem König bei der Entlassung aus preußischen Diensten noch mit dem roten Adlerorden 3. Kl. geehrt worden war, kehrte er im April 1834 nach Württemberg zurück. Während er bei seinem Bruder in Beuggen, der dort die Rettungs- und Armenschullehreranstalt gegründet hatte (s. d. folgenden Artikel) auf Besuch war — die dortigen Jahresberichte interessirten ihn so sehr, daß er, das Schlafengehen darob vergessend, bis morgens 4 Uhr darüber saß — vernahm er aus Württemberg den Aufruf zur Gründung einer Rettungs- und Schullehrerbildungsanstalt in Lichtenstern bei Löwenstein. Er schloß sich an die Männer an, die solches beabsichtigten, und bei seinen Mitteln und der Thatkraft, mit welcher er die Verhandlungen in die Hand nahm, war bald an diesem stillen, freundlichen, bisher in gänzlichem Zerfall befindlichen ehemaligen Cisterzienserinnenkloster (gestiftet 1242) Raum und Ordnung geschafft. Zeller war als Anstaltsgeistlicher und mit seinen Erfahrungen in Unterricht

und Erziehung sehr thätig, er leitete besonders auch die Zucht, die allerdings in einigem dem öffentlichen Gerichtsverfahren entnommen und wol nur für höhere Anstalten und auch in diesen mit Vorsicht verwendbar war.*) (Unter den ersten Zöglingen befand sich der nachmalige Pater Fischer, Beichtvater des unglücklichen Kaisers Maximilian.) Doch Familienverhältnisse bewogen ihn, im Jahre 1837 nach Stuttgart abzuziehen, nachdem er die Anstalt noch mit reichen Gaben unterstützt hatte. In Stuttgart hielt er noch mehrere Vorträge, schrieb eine Reihe von Lehrmitteln und regte als der erste in Württemberg (1840) die Errichtung einer Diakonissenanstalt an. Mit noch rüstiger Kraft bis ans Ende mit der Schule und Kinderwelt beschäftigt, kam der rastlose Wanderer zur Ruhe den 23. März 1840. Außer obenbenannten Schriften hat Zeller eine Reihe von Elementarbüchern (die Elementarschule, Berlin 1814) geschrieben, ferner die Hautpflege, in Bonn: die katholische Mutter und der evangelische Sohn, ebenda 1833: Thomas? oder Johannes? oder Paulus? — eine lebendig ansprechende Vorschule für Theologen.

Es ist nicht zu leugnen, daß Zeller in seiner Eigenart manches darbot, was zuweilen an das Lächerliche grenzte; ruhigerem Urteil mochte der lebhafte junge Mann, der im Umgang immer etwas von schweizerischer Art an sich hatte, gar zu hastig erscheinen; von Neigung zu übereilten Versuchen ist er nicht ganz freizusprechen, auch war in seinen Erziehungsmitteln manches, wie es uns erschien, auf den äußern Eindruck Berechnete. Dennoch aber war Zeller ein Mann, der in unermüdeter Arbeit für die Schule einstand, der seine Kräfte gerne hingab, wo es not that, der besonders für die Armen, Verwarlosten im Volke ein offenes Herz und eine offene Hand hatte, wenn er auch äußere Anerkennung keineswegs verschmähte. War es Folge seiner Eigenart, oder ist diese Eigenart, wie er selbst es gerne deutete, durch seine Lebensführungen begründet worden: es kam bei ihm nirgends zu einer stetigen, die Arbeitskraft still ansprechenden Wirksamkeit. Anstalten zu gründen, um sie dann fremden Händen zu überlassen, mit eingreifendem Worte für seine Ideen zu gewinnen — das verstand er meisterlich und in dieses setzte er auch selbst sein empfangenes Charisma. Ein Mann übrigens, den die höchsten Personen, die geistvollsten Staatsmänner auch lange nach seiner ersten Wirksamkeit noch so anerkennend schriftlich begrüßten, dem von ganzen Magistraten, z. B. von Memel, so hohe Anerkennung und Dankbarkeit ausgesprochen ward, von dem einer seiner Nachfolger im Waisenhause in Königsberg, Direktor Dembowski, heute noch mit hoher Achtung und Anerkennung als dem Umgestalter der Anstalt spricht, kann kein nur mit Äußerlichkeiten sich abfindender Mann gewesen sein; eine so viel umfassende Wirksamkeit wirkte tiefeingreifend mit bei dem Wiedererstehen Preußens, und man darf weit gehen, bis man wider eine so lebhafte Beteiligung so vieler hohen und einflußreichen Männer und großer Gemeinwesen für Jugendbildung findet, wie jene große Zeit unter dem Einfluß seiner Anregungen sie aufweist.

Es ist bekannt, daß man den ganzen Pestalozzismus anfänglich in die Einübung der „Einheitstabelle" einschloß. Zeller, gründlich philosophisch gebildet, erfaßte den tieferen Geist des Meisters; er war, obwol in früheren Jahren wenigstens von pelagianischen Anschauungen ausgehend, doch ein zu dankbarer Schüler Storrs, als daß er den Formalismus vieler Pestalozzianer geteilt und nicht zu geistigerer Auffassung der Pädagogik und Didaktik hätte fortschreiten wollen. Von jener Befangenheit, die das Heil allein in der Methode sieht und die Eigenart des Lehrers als etwas untergeordnetes betrachtet, war er frei, wenn er gleich den Zoll an den Irrtum, welchen jede große Idee in ihrer praktischen Durcharbeitung von uns fordert, auch seinerseits

*) So durften sich die Pfleglinge unter einander Auszeichnungen im guten und schlimmen Sinne, die dann den einzelnen angeheftet wurden, zuerkennen, auch diejenigen unter den Genossen bezeichnen, welchen andere zur sittlichen Förderung und Besserung übergeben werden sollten u. dgl.

entrichtete. Zeller ist jedenfalls einer der bedeutendsten und selbständigsten Schüler Pestalozzis gewesen, der seine Ideen gleichmäßig für die einzelnen Fächer verarbeitet hat, der überall die Verwertung des Unterrichts fürs Leben bezweckte und berechnete.

Hegler. †

Zeller, Christian Heinrich, nimmt unter den Männern, bei denen der in Pestalozzis Herzen brennende Gedanke helfender Liebe gegen das arme Volk und seine Jugend zündete, eine hervorragende Stelle ein. Diese seine Liebe war geklärt durch die Liebe Christi, geläutert durch das tief erkannte und treu befolgte Wort Gottes, geleitet von einem klaren Blick und gefördert von einem gesunden Verstande, der ihn befähigte, auszuführen, was unter den praktischen Händen des Meisters von Ifferten mislang. In Zellers langjähriger Erzieherthätigkeit hat sich die Kraft des Wortes bezeugt (Matth. 20, 26): „So jemand will unter euch gewaltig sein, der sei euer Diener." Ein Mann von Zellers Geist und Gaben hätte „was man sagt, eine schöne Carriere in der Welt machen können"; er hat es nicht über den Armenschulmeister hinausgebracht. Aber in dieser demütigen und zugleich wahrhaft männlichen Selbstbeschränkung hat er weit mehr zum Besten seines Volkes gewirkt als gar mancher andere in glänzender Laufbahn.

Zeller ist geboren am 29. März 1779 auf der alten Ritterburg Hohen-Entringen in Württemberg, zwei Stunden von Tübingen. Sein Vater war Christian David Zeller, ein ehrbarer Rechtsgelehrter, der den Titel Hofrat führte; seine Mutter war die Tochter eines Pfarrers Schneck in Waldenbuch, dessen Witwe später den Pfarrer Müller in Fellbach, unweit Canstatt heiratete. Der Vater kaufte das genannte Schloß mit seinen Gütern, um da Landwirtschaft zu treiben; er scheint ein rechtschaffener, gutmütiger Mann gewesen zu sein, die Mutter eine sehr brave und verständige Hausfrau, der Ton im Hause freundlich und gemütlich; doch war, wie es scheint, das christliche Element in der Familie nicht sonderlich betont. Der Vater war ein Zögling des bekannten Pfarrers Flattich, derselbe, über den dieser einmal ausrief: „Gottlob, der Christian David bubelet wider!" als das junge Herrlein sich auf der Schlittenbahn den anderen Kindern beigesellte. Fast möchte man glauben, daß unser Heinrich durch den Vater etwas von Flattichs Geist als Erbe überkommen habe; manches in Sinn und Art Zellers erinnert an diesen seinen pädagogischen Großvater.

Es ist bezeichnend für unsern Zeller, daß er sich trotz aller späteren Bitten der Seinigen nie dazu entschließen konnte, sein Leben zu beschreiben oder auch nur die wichtigsten Erlebnisse für den engeren Kreis seiner Freunde und Kinder aufzuzeichnen. Nur soweit sein Beruf als Lehrer armer Kinder in Beuggen es ihm nahe legte, öffnete er den streng geschlossenen Mund. Um diesen Kindern die Diktierübungen zugleich für Herz und Gemüt lehrreich und lieblich zu machen, schrieb und diktierte er ihnen einst seine Jugendgeschichte; diese konnte dann später aus dem Heft eines seiner früheren Schüler entnommen werden, wie sie im Monatsblatt von Beuggen (1864, 1865 und 1866) von seinem Sohn und Nachfolger stückweise mitgeteilt ist. Auf gleiche Weise wurde ihm auch die „Geschichte von der Entstehung und Einrichtung der freiwilligen Armenschullehrerbildungsanstalt in Beuggen", wie sie seine älteste Tochter als seine Schülerin aus dem Munde des Vaters (1827) nachgeschrieben hatte, abgelauscht (Monatsbl. 1866 von Nr. 10 an und Völter, Süddeutscher Schulbote 1864, S. 161 ꝛc.). Wir heben aus dieser einfachen Erzählung einiges Wesentliche heraus, das einen Blick in das Werden des Mannes eröffnen mag. Die Eltern Zellers wohnten auf der schön gelegenen väterlichen Burg in stiller Ländlichkeit, im Schoße einer lieblichen Natur, was denn auch den Kindern trefflich zu statten kam. Das älteste war Karl August (geb. 15. August 1774), der nachmalige preußische Oberschulrat; unter vier Schwestern und einem jüngern Bruder stand unser Heinrich ziemlich mitten inne. Es war ein lieblicher, fröhlicher Kinderkreis, von einer treuen Mutter überwacht, vom Vater nötigenfalls auch mit der Rute in Zucht gehalten,

durch einige befreundete Familien in der Nähe und auch nicht selten durch Besuche aus der Ferne mit der übrigen Welt in Verbindung erhalten. Vom Ernste der väterlichen Zucht bekam der Kleine einst einen Beweis, als er sich erkühnt hatte, den gleich alten Knaben eines auf eine Zeit lang im Schlosse eingemieteten Grafen für seinen Mutwillen mit einer Ohrfeige zu bedienen. Der kleine Frevler an dem jungen gräflichen Haupte bekam vom Vater scharfe Rutenstreiche auf die entblößte Haut, Fasten und überdies noch Verschluß über Nacht auf dem schauerlichen Dachboden! Doch trat neben diese Strenge ein freundliches Element. Eine Gehilfin der vielbeschäftigten Mutter, eine Jungfer Knab, wußte die Kinder durch ihr sanftes Wesen und besonders durch ihre Gabe des Erzählens von schönen Geschichten an sich zu ziehen. So wurde in dem kleinen Knaben neben dem Sinne für die Schönheiten der Natur auch der Sinn für Geschichte geweckt und seine Phantasie bereichert. Einst lag er an einem herrlichen Tage draußen auf der Bergwiese im Grünen und schaute aus der stillen Blumenwelt auf in das unermeßliche Gewölbe des blauen Himmels. Da vergaß er über dem Anblicke dieser Unendlichkeit die ganze Welt und „fühlte nur Himmel und Heinrich." Diese erste Ahnung von Gott und Ewigkeit blieb ihm lebenslang unvergeßlich. Nach dreizehnjährigem Besitze verkaufte der Vater Schloß und Gut an den Herzog Karl von Württemberg um 20 000 Gulden und vertauschte den ländlichen Aufenthalt, hauptsächlich der Erziehung seiner Kinder wegen, mit dem Leben in einer Stadt, zuerst Böblingen. Heinrich war damals sechs Jahre alt. In Böblingen war es die Großmutter väterlicherseits, eine fromme Pfarrwitwe, durch welche die ersten Eindrücke von der Liebe Jesu in seine Seele kamen. Wenn sie den Enkel, der längere Zeit bei ihr wohnen durfte, zu Bette brachte und mit ihm und für ihn betete, da fühlte er etwas von dem Frieden Gottes, der in dem Herzen der Großmutter wohnte; namentlich drang das jetzt vielgesungene Lied: „Weil ich Jesu Schäflein bin", tief in seine junge Seele. Doch weiß Vater Zeller auch noch von damals zu berichten, wie er von „Blutreinigungsmorsellen" gleich einer Schwester die auswendige Verzuckerung ableckte, den inneren bittern Kern aber, auf den es zur Blutreinigung eigentlich abgesehen war, schlauerweise beseitigte. Als das Schulleben begann, kam Heinrich erst unter lauter Mädchen, „in die Fibel", wo die goldenen Bilder und die Holzschnitte seines Büchleins der jungen Phantasie neben den trockenen Buchstaben reiche Nahrung gewährten. Dann gieng es „ins Spruchbuch" und noch später „ins Gesangbuch", endlich statt „in die Bibel", in die Lateinschule. „Büble, wo willst du hin mit deinem Hauskreuz auf dem Rücken?" rief ihm ein alter Nachbar zu, als er ihn zum erstenmal mit einem Pack von Büchern über dem Rücken nach der Schule wandern sah. Mit dem Kreuze wurde es ihm redlich wahr: die alte Schule mit dem Schultyrannen, fünf bis sechs Haselstöcke vor sich auf dem Katheder und mit dem geisttötenden Abrichten der Schüler tritt da mit allen ihren Unbegreiflichkeiten vor unsere Augen. Der zart angelegte Knabe war unter der harten Schultyrannei so verschüchtert und weinerlich geworden, daß er laut aufweinen mußte, wenn seine schelmischen Geschwister ihm neckend das Verslein vorsangen:

„Wenn ich einsam Thränen weine,
O so weint mein fühlend Herz."

Jeden Schlag, den sein härter gearteter und auch schon hart geschlagener Bruder Karl in der Schule empfieng, begleitete Heinrich mit kläglichem Weinen oder gar mit lautem Aufschrei. Daneben erheiterte ihn wider ein alter Thorwart oft stundenlang mit Geschichten aus dem siebenjährigen Krieg und vom alten Fritz. Geschichten hörte er für sein Leben gern. Im Jahre 1787 kaufte sich der Hofrat in Ludwigsburg an. Dahin zog nun die ganze Familie. Für Heinrich trat hier das Schulkreuz in neuer, vermehrter, doch nicht verbesserter Auflage ein. Gleich beim Eintritt in die zweite Klasse der Lateinschule erblickte er eine kleine schwarze Tafel, auf welcher nach Art der Fleisch- und Brodtaxen an den Metzger- und Bäckerläden die Zahl der Stecken-

und Rutenhiebe verzeichnet stand für verschiedene Hauptfehler gegen die lateinische Sprachlehre. Er sollte nur zu bald die Bedeutung dieses Tarifs kennen und fühlen lernen. Kaum war das erste „Argument“, das er ohne zu wissen, wie? machen sollte, und das natürlich von Sprachfehlern wimmelte, von dem grimmigen Präzeptor roth bestrichen, so wurde der arme Sünder vor die Tafel geführt und ihm klar gemacht, daß ein einziger von den 40 bis 50 Fehlern 12 Tatzen, ein anderer 24 Tatzen verdiene! Die Schule dieses halb tauben, alten Schlaghart muß ein wahres Sodom gewesen sein. Sein Nachfolger wußte wenigstens einigen Humor in die Strafen zu bringen, wer z. B. undeutlich las oder murmelte, dem wurde der Mund mit altem Brote vollgestopft oder mit einer alten hölzernen Tabakspfeife besteckt; ja, er setzte neben den Strafen auch Belohnungen aus, etwa das Recht, dem Lehrer im Wald einen Stecken zu schneiden ꝛc. Am Freitag mußte die ganze Schule zum Hersagen von Liedern, Sprüchen oder Psalmen „ausrücken“, d. h. sich im Kreis aufstellen. Kamen viele Anstöße vor, so gab es ein „Lauffeuer“, da ein Knabe dem andern mit dem dargereichten Stock einen Schlag auf die hingehaltene Hand versetzte und dann mit einem „Schick's weiter!“ das Zuchtwerkzeug übergab. Gieng es schlimm, so mußten zwei der stärksten Knaben den Sträflingen „die Hosen spannen“. Das war die Feueresse, darin der Herr den künftigen Armenschulmeister glühte und zubereitete. Wäre Jacquard nicht selbst unter dem Lyoner Seidenwebstuhle gehockt, wie ein Hund, und hätte er nicht da auch so manchen Hundstritt von dem Weber empfangen, er hätte vielleicht den nach ihm benannten kunstreichen Webstuhl nicht ersonnen. Trotz dieser heillosen Lehrwirtschaft, unter der unser Heinrich bis in sein 12. Jahr zu seufzen hatte, war er doch von den untersten Plätzen bis zu den obersten vorgerückt, und mitten unter den abscheulichsten Dingen, die er an seinen Schulgenossen zu sehen und zu hören bekam, blieb er unverdorben und bewahrt, — „ohne alle andere Warnung als die innere des heiligen Geistes.“ Um diese Zeit kam er für sich in der Stille zum Lesen der Bibel. Die Geschichte der Patriarchen namentlich zog ihn unbeschreiblich an. „Der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs wurde auch sein Gott.“ Ohne alle Anleitung oder Aufmunterung von seiten irgend eines Menschen lernte er von einem Elieser, einem Jakob u. a. aus dem Herzen beten. Ein entlehntes Buch war ihm abhanden gekommen. Der Eigentümer drang auf Rückgabe. Da trieb ihn die Not ins Gebet: „Ach Herr, du Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs, zeig mir doch, wo der Middleton (Leben des Cicero) steckt!“ Da fällt ihm ein, er solle noch einmal in einem Eckschrank suchen. Richtig; tief unten lag das Buch. Wir haben diesen Zug aus Vater Zellers Munde selbst vernommen.

Neben Dornen und Disteln des Schulackers blühte übrigens dem Knaben doch auch manche Blume reiner Jugendfreude; namentlich waren ihm und dem älteren Bruder die kleinen Vakanzreisen zu den lieben Großeltern in Fellbach köstliche Erquickung. Auch diese Großmutter übte, wie die andere, auf die religiöse Richtung seines Herzens einen bleibenden Einfluß. „O Böblinger Großmutter! O Fellbacher Großmutter!“ hörte man ihn noch in seinen letzten Lebensjahren ausrufen. Namentlich war die letztere auch eine geschichtenreiche Erzählerin und that ihren Mund besonders abends nach der Betglocke im Dämmerstündlein zum Erzählen alter Geschichten wie eigener Erlebnisse auf, so daß die munteren Knaben da immer mäuschenstill waren und lauschten.

Hier im Alter des zwölfjährigen Knaben bricht leider die Erzählung des Mannes ab, von dem man so gerne noch weiteres über die Entwickelung der aus seinem Kinder- und Knabenleben herausduftenden Geistesblüten vernehmen möchte. Bis dahin wuchs der Knabe, wenn man besonders auf sein Schulleben sieht, wie eine Lilie unter Dornen, wie ein Samuel bei Elis bösen Buben auf, „durch Schweiß, Thränen, Schläge und Anstrengung“, und doch unverbittert und unverführt. Er sah später auch in diesem dornenvollen Schulleben einen Segen seines Gottes und erkannte die Wahrheit

des Prophetenwortes (Klagl. 3, 27): „Es ist ein köstlich Ding einem Manne, daß er in seiner Jugend das Joch trage". Er lernte unter diesen Leiden und Widerwärtigkeiten seiner Schuljahre „sich in allerlei Menschen schicken, Schweres und Unangenehmes ertragen, in Mühe und Arbeit aushalten und," meint er, „wer das lernt, der lernt viel."

Über den Gang seiner inneren Entwickelung während seiner Jünglingsjahre haben wir leider keine nähere Kenntnis. In seinem 18. Jahre bezog er die Universität Tübingen, um sich der Rechtsgelehrsamkeit zu widmen. Das geschah nicht nach eigenem Triebe, sondern im Gehorsam gegen den Willen des Vaters, der ihn gerne in der juristischen Laufbahn sehen wollte; nach vierjährigem Rechtsstudium war dem Willen des Vaters genügt. Doch schon während seiner Universitätszeit machte sich die tiefe Neigung seines Herzens zur Thätigkeit an der Jugend geltend, indem er namentlich schwächeren Schülern der Lateinschule bei der Fertigung ihrer Schulaufgaben unentgeltlich nachhalf und dabei sich der Gabe eines faßlichen Unterrichts mehr und mehr bewußt wurde. Bei diesen pädagogischen Regungen scheint neben der eigenen Neigung auch der Einfluß seines damals in Brünn lebenden Bruders Karl nicht ohne Einfluß gewesen zu sein. Sein inneres Leben gieng unter leichtsinniger Umgebung durch schwere Anfechtungen, so daß ihm fast alle Gewißheit in religiösen Dingen schwand bis auf die, daß er doch ein Geschöpf Gottes sei und Gott sich aller seiner Werke erbarme. Durch Handreichung treuer Freunde, namentlich des späteren trefflichen Rektors der Lateinschule in Nürtingen und zuletzt Pfarrers in Stammheim bei Calw, Handel, und des nachmaligen ersten Missionsinspektors in Basel, Blumhardt, kam er wider auf den Weg des Friedens. Es bildete sich ein Kreis edelstrebender Jünglinge, zu dem mit unserem Zeller auch der spätere Professor der Theologie, Steudel, und Passavant gehörten. Mit letzterem namentlich schloß er einst in feierlichem Augenblick einen Tugendbund, der mit gemeinsamem Gebete besiegelt wurde. Nach vollendeter Studienzeit erlangte er es, 22 Jahre alt, von dem Vater, seiner tiefen Neigung zur Arbeit an der Jugend folgen zu dürfen. So verließ er denn (1801) die Juristerei mit allen Aussichten, die sie dem begabten und kenntnisreichen jungen Manne bot, und nahm die Stelle eines Hauslehrers in einem adeligen Hause zu Augsburg an. Durch seine Treue und Gewissenhaftigkeit, durch sein aufrichtiges, anständiges, ehrerbietiges und doch heiteres Wesen erwarb er sich bald die volle Anhänglichkeit seines Zöglings wie die volle Achtung von dessen Eltern. Im Jahre 1803 berief ihn eine Gesellschaft wolhabender Bürger von St. Gallen in diese Stadt, um da eine christliche Privatschule für ihre Kinder zu errichten. Sechs Jahre wirkte er hier mit großer Treue zur Freude von Eltern und Kindern, wiewol uns ein Brief aus der ersteren Zeit seines dortigen Aufenthaltes an seinen Bruder Karl ahnen läßt, wie es bei ihm damals noch durch schwere Kämpfe gegangen. „Und nun, mein Bruder," schreibt er am letzten Tage des Jahres 1805, „meinen Dank für alle die Treue und Geduld, die du mit der ganzen Erbärmlichkeit meiner bisherigen Koexistenz mit dir bewiesen hast. Meinen Dank für die Aufheiterung, die du mir in der jämmerlichen Leerheit meines Herzens gewährtest. Meinen Dank für so manchen ausgestreuten Samen, den dein Umgang und dein Beispiel, dir wahrlich unbewußt, in mir aussäete. Bruder! er wird keimen, dieser Same." Dazu mußte ihm die Mutter von einem der zwölf Knaben behülflich werden, die er zu unterweisen hatte. Diese, eine Frau von tiefer Erkenntnis und Erfahrung im Worte Gottes, führte ihn tiefer in den Umgang und die Gemeinschaft mit dem Herrn Jesu ein. Er nannte sie später oft seinen Engel auf dem Lebenswege. Von hier gieng sein Weg (1809) nach Zofingen. Hier trat er in die Stelle seines Bruders Karl, als dieser vom König von Württemberg nach Heilbronn berufen wurde. Da hatte er als Schulinspektor die Leitung sämtlicher Stadtschulen und als Mitglied des Bezirksschulrates die Mitaufsicht über etwa 50 Landschulen des Oberamts zu besorgen, war zugleich Oberlehrer an der

Lateinschule, auch Katechet in der Filialgemeinde Vordemwald. Durch einen zweijährigen Unterricht für Lehrer und Lehrerinnen, durch Unterweisung der meisten bereits angestellten Landschullehrer, durch monatliche Konferenzen und regelmäßige Besuche in den Schulen der Stadt wußte er sich seine Arbeiter und Arbeiterinnen mehr und mehr heranzubilden. Unter den letzteren fand er (1811) seine künftige Gattin, eine Predigerstochter, Sophia Siegfried, die von da alle seine Wege bis zwei Jahre vor seinem Tode treu, verständig und hingebend mit ihm gieng. Ein einfacher Handwerksmann that ihm hier den Dienst, welchen der Laie Johann von Basel dem großen Prediger Tauler, der edle Nürnberger Kaufmann Tobias Kießling dem trefflichen Prediger Schöner (Verf. des Liedes: „Himmelan!") gethan. „Freund," sagte Zeller manchmal zu dem armen Schreiner, der nicht lesen noch schreiben konnte, „Ihr habt eure Erkenntnis im Herzen und ich nur in den Büchern." Aber am Charfreitag 1818 trat ihm bei der Betrachtung der Leidensgeschichte in einer Predigt von Loskiel, über den Kampf in Gethsemane, das Geheimnis der Person Jesu und seiner Versöhnung so nahe, daß er sich von da an in einer persönlichen Verbindung mit Jesu, dem Sohne Gottes fühlte, die ihn bis in den Tod hinein begleitet hat. Schreiber dieses erinnert sich aus Zellers Munde einmal gehört zu haben, wie ihn um jene Zeit, ähnlich wie den Knaben Zinzendorf, ein in einem Wirtshause hangendes Kruzifix mit der bekannten Unterschrift: „Das that ich für dich, Was thust du für mich!" besonders tief bewegt habe. Seiner damaligen Empfindung giebt das schöne Lied in der Sammlung seiner Lieder (1871): „Lange gieng ich in der Irre", sprechenden Ausdruck. Von da an war Zeller erst der ganze Mann, der er werden sollte. „Die Liebe Christi dringet uns"; dieses Apostelwort giebt uns den eigentlichen Schlüssel zum Verständnis dessen, was wir ihn bald darnach als Hauptarbeit seines Lebens beginnen und mit einer Ruhe, Klarheit, Stetigkeit, Selbstverleugnung, Kraftentfaltung männlich und kindlich zugleich bis an sein Ende fortführen sehen, dazu er aus keiner anderen Quelle das Vermögen hätte schöpfen können. „Ungeheuere Kraft!" sagte Pestalozzi bei seinem Besuche in Beuggen (1826) durch das Haus hingehend, widerholt vor sich hin. „Ungeheuere Kraft!" Solche ungeheuere und doch stetige Kraft giebt eben die Liebe Christi.

Schon in Zofingen regte sich in unserem Zeller der Geist des Erbarmens mit dem armen Volke, der später in dem Hauptwerke seines Lebens die Schwingen entfalten sollte. Er erkannte namentlich in besserer Schul- und Lehrerbildung ein wesentliches Mittel, dem sittlichen Verkommen desselben entgegenzuwirken, wie sich denn alle tieferblickenden Volksfreunde auf diesen Punkt hingedrängt fühlten und fühlen. In einer vor uns liegenden Eingabe an die oberste Behörde des Kantons Aargau vom Jahre 1815 über die Verbesserung des dortigen Schulwesens klagt Zeller zunächst über die Unzulänglichkeit und dann Einseitigkeit desselben. „Unsere Schulen stehen so wenig in Übereinstimmung mit den Bildungsmitteln des häuslichen Lebens, und ebenso stehen die Zwecke und die Bildung des häuslichen Lebens so oft im Widerspruch mit den Zwecken und der Bildung der Schule. Die Schulen wie die Haushaltungen haben das gemeinschaftliche Bildungs- und Lebensprincip, den heiligen Geist des Christentums, teils verloren, teils nicht mehr übereinstimmend bewahrt. Dieser Geist ist das einzige Lebens- und also auch Bildungsprincip. Wo dieser in den Häusern, in den Schulen fehlt, wo dieser von dem sinnlichen und tierischen Weltgeist immer mehr verdrungen wird, wo die Wohnungen der Familie immer mehr aufhören, Schulen, und die Schulen immer mehr aufhören, Familien des heiligen Geistes zu sein, da kann das Schulwesen, auf das gelindeste gesagt, nur einseitig sein, ja es muß immer mehr zerfallen, wenn es auch gleich im Äußern und für die legale Bildung einzelne kräftige Wirkungen hervorbringen sollte. Denn wir wissen, daß das Äußere nur Buchstabe ohne das Innere, und die Legalität nur eine Larve ist ohne die Religiosität. Je mehr die Familien wider das Gute einer Schule,

und die Schulen das Gute einer Familie annehmen, desto mehr läßt sich in dem Schulwesen eine wahre innere Besserung hoffen." Er muß für eine würdigere Stellung der Lehrer eintreten. „Warum sollen die Trillmeister in den Gemeinden einen Vorzug haben vor den Schullehrern in den Gemeinden?" Er rechnet seinen „Herren" vor, daß aus den 6—8 Schuljahren der Kinder in den dortigen Landgemeinden für die Mehrheit der Kinder nur 6—8 Schulvierteljahre werden. Er bringt Maßregeln in Vorschlag, um den massenhaften Schulversäumnissen auf dem Lande zu steuern. „Als allzusaumselig werden alle diejenigen Kinder betrachtet, die der Vorkehrungen der Gemeindebehörden ungeachtet nicht die halbe Schulzeit in die Schule gegangen sind!" Um dem schreienden Mangel an gehörig befähigten Lehrern abzuhelfen, trägt er auf eine Armenschule an, die nach Inhalt und Methode Musterschule werden sollte für die übrigen Landschulen, und im Anschluß daran auf ein damit zusammenhängendes Schullehrerseminar. Das waren lauter praktische Vorstudien für den Beruf, der seiner in Beuggen wartete.

Mit dem Namen Beuggen haben wir den Ort genannt, wo Zeller 40 Jahre lang mit Darangabe aller seiner Kräfte dem Volke zunächst in seinen Armen als Erzieher und Lehrerbildner diente; die Stellungen in Augsburg, St. Gallen, Zofingen waren dafür nur Vorstationen gewesen. Die Entstehung der „freiwilligen Armenschullehreranstalt" in Beuggen hat Zeller auch, wie oben bemerkt, gleich seiner Jugendgeschichte Schulkindern als Diktierübungen vorgesagt; sie ist im Grunde eine Frucht der Heidenmission. Der fromme Kaufmann Spittler, ein geborner Württemberger, dessen Liebesgeist hauptsächlich (1816) die Missionsgesellschaft zu Basel ins Leben rufen half, hatte mit unserem Zeller das neue kleine Missionshaus besucht. Zeller war im Begriffe, von Basel wider zu scheiden; da kam ihm der Gedanke, und er sprach ihn gegen den Freund aus: „Welch ein Segen könnte die neu errichtete Missionsschule werden, wenn sie auch mit einer Missionsschullehreranstalt verbunden würde und man in dieser neben den Lehrern für die Heidenwelt auch junge entschlossene Männer für unsere ärmsten und verwarlosesten Gemeinden in der Schweiz und in Deutschland vorbereitete, die sich freiwillig versenden ließen, wohin das Zutrauen sie ruft." Zeller reiste bald darauf ab; der Gedanke trat ihm über näherliegenden Dingen wider zurück; aber für Spittlers sinnende Liebe war er ein lebenskräftiges Samenkorn. Im Frühjahre darauf bekam Zeller einen Brief aus Basel mit der Aufforderung, seine Gedanken über Errichtung und Einrichtung einer Missionsschullehreranstalt niederzuschreiben und nach Basel zu senden. Der Gedanke klärte sich in der Beratung mit Freunden immer mehr ab und ward endlich zum Beschluß, eine „freiwillige Armenschullehreranstalt" zu errichten. Sie sollte eine Anzahl armer, verwaister, verwarloster Kinder aufnehmen, sie erziehen, in den nötigen Schulkenntnissen, in häuslichen und Gartenarbeiten ꝛc. unterrichten und neben einer solchen Kinderschar auch eine Anzahl freiwilliger Jünglinge zu Lehrern und Erziehern armer Kinder vorbereiten. Ein Verein von zwölf christlichen Männern verband sich, um die Sache ins Werk zu setzen; sie fand Anklang, es kamen Beiträge, u. a. eine goldene Dose zur Verlosung, die, zweimal von den Gewinnenden wider zurückgegeben, allein 200 Louisd'or einbrachte. Nach längerem Suchen fand man endlich den passenden Ort: ein Schloß des ehemaligen Deutschritterordens, am Rhein gelegen, drei Stunden oberhalb Basel, es hatte im Kriege als Lazareth gedient und war von daher in greulichem Zustande. Großherzog Ludwig von Baden gewährte endlich die Bitte um pachtmäßige Überlassung desselben gegen 60 Gulden jährlich, eine Summe, die freilich nach einigen Jahren auf 400 Gulden und mit den Nebengebäuden, mit Garten und Feld auf 1250 Gulden erhöht wurde. Am 1. April 1820 war Schloß Beuggen wider in bewohnbaren Stand gesetzt. Inzwischen hatte es gegolten, den rechten Mann als Hausvater und Leiter der Anstalt zu gewinnen. Dazu hatte der Basler Verein unsern Zeller ersehen. Dieser war in Zweifel, ob er einen so erfahrungs- und übungsreichen,

auch segenversprechenden Wirkungskreis, wie er ihn in Zofingen hatte, mit seiner Frau, die neben ihrer bedeutenden Hausmutterarbeit (fünf eigene Kinder und mehrere fremde) noch das Geschäft einer Lehrerin an der oberen Töchterschule in der Stadt versah, eigenmächtig verlassen dürfe. Unvermutet aber kam von Aarau ein Regierungsbefehl, der die auch von Zeller geförderte Hilfsbibelgesellschaft in Zofingen verbot und diesen selbst wegen seiner bedauerlichen Neigung „zum Mystizismus" unter polizeiliche Aufsicht stellte! Jeder Schritt gegen diesen Akt der Geistestyrannei im Freistaate war vergebens. Der bekannte und mehrfach verfolgte Prediger des Evangeliums in der römischen Kirche, Martin Boos, sprach einmal den Grundsatz aus: er verlasse ein Amt immer nur dann, wenn von vorneher ein Ruf und von hintenher ein Stoß erfolge. Der Ruf von vorneher war für unsern Mann da, nun war auch der Stoß erfolgt, und so war er denn nach ernster Prüfung vor seinem Herrn entschlossen, dem Rufe nach Beuggen zu folgen. Stadtrat und wolmeinende Freunde versuchten alles, ihn zu halten: „er möge doch ein so schönes Amt, ein sicheres Einkommen, so viele Freunde, Verwandte, liebe Schüler und Schülerinnen, eine gesegnete und gesicherte Stellung nicht verlassen und seine ganze Existenz an etwas hängen, das unter den Händen von Privatleuten erst werden solle, vielleicht in Jahresfrist wider aufhöre." Aber Zeller blieb nun gleich Abraham, als er auszog in ein Land, das ihm erst sollte gezeigt werden, fest; denn er stand im Glauben eines Abraham. Der Ruf nach Beuggen war ihm nun Gottes Ruf. Am 1. April 1820 war die Hausmutter der Anstalt, eine fromme Witwe (Salome Fäsch), ihr Landgut verlassend, im Hause eingezogen, am 17. April kam der Hausvater mit seiner ganzen Familie. Im neuen Wohnzimmer schimmerte die Inschrift: „Willkommen, Bruder, erbaue die Anstalt auf dem Grunde der Apostel und Propheten, da Jesus Christus der Eckstein ist!" Noch ist sie dort zu sehen. Sie bildete das Programm der Anstalt; die vierzigjährige Thätigkeit des neuen Hausvaters war die Ausführung desselben. Mit 10 Schullehrerzöglingen und 20—30 armen Kindern, die schon auserlesen waren, sollte die Anstalt beginnen. „Kaum waren die nötigen Einrichtungen getroffen," so diktierte der Inspektor später den Schulmädchen, „so kamen schon herzugeflogen von Morgen und von Abend, von Mittag und Mitternacht viele Vöglein, und am 15. Mai konnte Zeller zum ersten Male Schule halten. Da waren Schüler von 30 Jahren bis zu sechs, fähige und stumpfe, freundliche und finstere, frohe und mismutige, wolgezogene und verwarloste, unterrichtete und gänzlich unwissende, wolgekleidete und zerlumpte, reinliche und unreinliche, dankbare und undankbare, alles untereinander, und nur ein einziger Lehrer über sie alle. Bis der Hausvater ein jedes geprüft, beobachtet und kennen gelernt hatte, blieb alles beisammen in einer Schule; darauf trennte sie sich in zwei, in die Schule der Schullehrerzöglinge und älteren Knaben und in die Schule der Kinder; jene wurde vormittags, diese nachmittags gehalten."

Die erste Liebe half über die große Mühe des Anfangs hinweg. Am 20. Juni wurde die Anstalt feierlich eingeweiht. Der Schullehrerzöglinge waren es 12, der Kinder wurden es bis zum Schlusse des Jahres 30. Wir geben hier auszüglich einige Sätze aus den bei der Einweihung mitgeteilten Statuten zur Kennzeichnung der Anstalt.

1. Unsere Armenschullehreranstalt will keine bloße Unterrichtsanstalt, sondern Bildungsanstalt sein, die in Gestalt einer Haushaltung alle die Bildungsmittel anwendet, die sich im häuslichen Leben so schön vereinigen lassen, und die nur das Christentum so bildend darbietet und heiliget.

2. Keine bloß bürgerliche Bildungsanstalt, sondern christliche, sie will nicht bloß für den Staat und die Erde, sondern für das Reich Gottes erziehen, das Himmel und Erde umfaßt und auf Erden alle Völker und Staaten durchdringen soll.

3. Keine gezwungene, sondern eine freiwillige, aus freiwilliger Liebe unternommen, von freiwilligen Beiträgen unterhalten, durch freiwillige Personen geleitet,

aus freiwilligen Menschen zusammengesetzt, für freiwillige Jünglinge bestimmt, für Kinder, die von ihren Eltern dem Herrn gewidmet werden.

4. Nur für Arme.

5. Nur Elementarschule, nur Armenschule für die niederen Stände. Nur das Nötigste, aber das gründlich.

6. Nur Armenschullehrer, Elementarschullehrer für Gemeinden und Armenanstalten auf dem Lande, Waisenhäuser, Spitalschulen &c.

7. Zu keiner pädagogischen Schule, zu keiner besonderen Lehrmethode schwören.

8. Dreijähriger Kurs der Lehrzöglinge.

9. Man will genügsame und demütige Leute bilden; darum lernt jeder Zögling, jeder ältere und stärkere Knabe Handarbeit oder ein Handwerk.

10. Nur Ehre des Erlösers, Vorteil des Reiches Gottes und Erleichterung und Rettung der Armut. Darum kann und wird auch niemand darin sein und bleiben, der nicht gern entbehrt, opfert, sich verleugnet, duldet und leidet, dient in Jesu Weinberg.

Dies die Anstalt, auf deren Führung Zeller nun, in der vollen, gereiften Manneskraft eintretend (er war 41 Jahre alt), alle seine Einsichten, Kräfte und Gaben sammelte. In bewundernswerter Selbstbeschränkung ließ sich der treue Mann, dem bei seinen reichen Gaben und Erfahrungen so mancher andere ehrenvolle Wirkungskreis offen gestanden wäre, von diesem seinem Posten nicht ablocken. Er beweist aber auch, welch eine Kraft in solch demütiger und kräftiger Selbstbeschränkung liegt. „Zellers Größe," sagt sein Leichenredner, Professor Auberlen aus Basel, „bestand darin, daß er klein blieb." „Einfalt und Kraft, etwas durch und durch Reelles und Gesundes ohne alles äußere Gepränge, ein wesentliches Leben in und aus und vor Gott", das war der Eindruck, welchen dieser Patriarch machte, dies das Gepräge, welches er durch die stille Macht seiner Persönlichkeit wie von selbst dem Haus und der Anstalt aufdrückte. Seine ganze Lebensarbeit trug „das Gepräge des Himmelreichs" an sich, ohne, setzen wir hinzu, irgend etwas verhimmelndes zu haben. Es war in allem, was er war und that, eine geheiligte Natürlichkeit oder, wenn man lieber will, eine zur Natur gewordene Heiligkeit, wie sie der heilige Geist in einer sich ihm überlassenden Seele wirkt. Wer ihn etwa am Beuggener Jahresfeste vor der gedrängten Versammlung sah und reden hörte, der hatte von ihm den Eindruck, als habe der Propheten einer geredet. Und nach dem Feste konnte er in der einfachsten Weise, mit den Freunden bei einem Glase Bier zusammensitzend, sich unterhalten, erzählen, scherzen und doch auch da wider sich ungezwungen den Dingen zuwenden, die vor allen seine Seele füllten. Er war ein echter, evangelischer Christ. Ob Lutheraner, ob Reformierter? war für ihn nicht wesentlich. Der Bibelchrist, der fest im Worte gründet und in der Liebe Gottes und Christi lebt, der war sein Mann, der war er selbst. Doch setzte er sich dabei nicht vornehm über die kirchlichen Bekenntnisse hinweg. „Wir bekennen uns," schrieb er (1830) einer Verdächtigung gegenüber, „zu dem Lehrbegriffe der in der heiligen Schrift wolbegründeten Augsburgischen und helvetischen Konfession, sind weit entfernt von Schwärmerei und pädagogischer Gaukelei, der wir vielmehr entgegenarbeiten."

Auberlen vergleicht Zeller nach dem ersten Psalm treffend einem „Baum, gepflanzet an den Wasserbächen, der seine Frucht bringet zu seiner Zeit, und seine Blätter verwelken nicht, und was er macht, das gerät wol."

Die Wasserbäche, aus denen er mit tief sich einsenkenden Wurzeln seine Lebenssäfte einsog, kennen wir. Der Früchte, welche dieser Baum getragen, sind viele und mancherlei. Da steht das Haus, das lebendige, das er 40 Jahre lang mit seinem Glauben, Wort und Gebet und mit seiner Liebesarbeit zusammengehalten und geleitet hat. Da sind 250 Schullehrlinge und 593 arme Kinder durch seine Hände gegangen. Sie sind natürlich nicht alle geraten; wer könnte das auch erwarten?

Aber wenn nur die Hälfte und noch weniger einschlug, welch eine Segenssaat ist damit von Beuggen ausgegangen! Und nicht bloß in die Schweiz, sondern auch in fast alle deutschen Länder, in Ungarn, Böhmen, Rußland, Frankreich, Italien, Amerika, überallhin sind die „Vögelein", die von den vier Winden nach Beuggen gekommen waren und da ein warmes Nest gefunden, wider ausgeflogen. Schreiber dieses hat (1823) in Nürnberg eine Rettungsanstalt auf Karl von Raumers Anregung entstehen sehen. Da berief man einen von den zwölf Erstlingen der Beuggener Anstalt, Friedrich Blankenburg aus Berlin; die Anstalt wuchs und gedieh sichtlich unter der treuen Leitung des Zellerzöglings, weckte vieler Menschen Herzen zum Wolthun und besteht noch im Segen. Dies ein Beispiel von vielen. An vielen Land- und Stadt-, Armen- und Fabrikschulen, an Rettungsanstalten u. dgl. standen und stehen Zöglinge von Beuggen in der Arbeit. Das Beispiel Beuggens rief auch anderswo Anstalten derselben Art ins Leben, in Württemberg allein zwei, Lichtenstern und Tempelhof. Lichtenstern hatte Zellers Bruder, Karl August, zum Mitbegründer (s. K. A. Zeller). Ein Schwiegersohn Zellers, Ludwig Völter, langjähriger Herausgeber des Süddeutschen Schulboten, war eine Reihe von Jahren der Hauptleiter dieser noch jetzt in schöner Wirksamkeit bestehenden Stella clara. Nicht wenige Zöglinge von Beuggen, die später nicht bei Armenschulen blieben, sondern als Sekundär- oder als Fachlehrer auch an städtischen Schulen mit Ehren, wol gar mit Auszeichnung wirkten, beweisen mit der That, daß Volksschullehrer, wenn sie auf lebendig-christlichem Grunde in den nötigsten Fächern tüchtig gebildet sind, ihre Lehrer- und Erzieheraufgabe mindestens eben so gut, wo nicht besser und gründlicher zu lösen vermögen, als diejenigen, welche man, ohne den Grund einer tiefen Herzensbildung zu legen, mit einem sich immer weiter ausbreitenden Wissensstoffe füllen zu müssen meint. Dieser Beweis würde ohne Zweifel noch weit wirksamer ausfallen, wenn die Anstalt Beuggen nicht eben nur Armenlehreranstalt sein wollte, so daß alle ihre Zöglinge sogleich bei der Aufnahme sich zum Dienst an den Armen verpflichten und auch in diesem Sinn erzogen und gebildet werden. Diejenigen, welche später doch andere und höhere Lehrstellen übernehmen, thun das eigentlich im Widerspruch mit ihrer ursprünglichen Verpflichtung. Wir werden nun wol berechtigt sein, zu sagen: wenn schon unter solchen Umständen doch eine nicht unbedeutende Zahl von Zöglingen Beuggens von dem festen Grunde ihrer einfachen christlichen Vorbildung aus den Weg in höhere Stelle finden und diese mit Ehren ausfüllen, wie viel mehr würde deren sein, wenn allen für ihre künftige Stellung in der Lehrerwelt Gewissen und Weg frei gelassen wäre. Je mehr sich unsere Lehrerbildungsanstalten durch den Geist der Zeit über das Notwendige hinaus auf allerlei an sich immerhin Wissenswürdiges treiben lassen, desto mehr ist zu besorgen, daß die rechte Triebkraft von innen notleide. Reicher Blätterschmuck! aber die Früchte sind eben doch die Hauptsache! Zu den Früchten unseres edlen Baumes zählen wir aber nicht bloß das, was Zeller als Hausvater, Lehrer und Erzieher in seiner Anstalt gewirkt und durch dieselbe auch weiterhin angeregt hat, sondern auch, was er als pädagogischer Schriftsteller geleistet. Da ist vor allem sein treffliches Buch zu nennen: „Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer", zuerst 1827 erschienen, ein Werk, das der früheren durch Rousseau, Basedow, Pestalozzi eingeleiteten Methodenjagd gegenüber durch seine ruhig tiefe Begründung auf Gottes Wort und praktische Erfahrung gar wolthuend anspricht. Das Buch bietet eine wolburchdachte christliche Schulpädagogik; in ihm erscheint die Furcht des Herrn auch als der pädagogischen Weisheit Anfang. Es ist ein Zeichen der stillen in dem Buche liegenden Kraft, daß es sich seit seinem Erscheinen in unserer bücherreichen Zeit und bei seinem der Zeitströmung nicht huldigenden, sondern vielfach diametral widersprechenden Geiste doch auf dem Büchermarkt erhalten, im Jahre 1866 die vierte Auflage erlebt hat. Den mittleren Teil, die Methodik enthaltend, hat der Verfasser selbst schon bei Bearbeitung der zweiten Auflage als nicht durchaus wesent-

lich zurückgehalten. Die Methode unterliegt dem Wechsel der Zeit. Aber das übrige Gebäude von Unterricht und Erziehung in der Schule ist geblieben und wahrlich nicht bloß für Armenschulen brauchbar. Ludwig Völter sagt zur Begrüßung der vierten Auflage mit Recht: „Die Lehren der Erfahrung waren es, die in neuerer Zeit, wo in der pädagogischen Welt Christus verachtet und fast vergessen war, zuerst die Fahne des Glaubens wider aufpflanzten, und sie thaten es mit unerschrockenem Mannesmut, mit solch unerschütterlicher Glaubenstreue und zugleich mit so geist- und würdevoller Einfalt, daß alle frommen Herzen ihnen zufallen und sich um sie, wie um ein gemeinsames Bekenntnis sammeln, ja daß auch die Unentschiedenen und Feindseligen sie achtungsvoll anerkennen mußten." Dem Lesenden ist es da, wie dem, der aus dem frischen Felsenquelle trinkt. Kleinere Schriften Zellers, seine „Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung" (Calw. Verlagsverein 1846), seine „göttlichen Antworten auf menschliche Fragen" (Basel 1840), eine Art Katechismus, der sich namentlich zum häuslichen Gebrauch für Eltern und Kinder sehr eignen dürfte, auch sein Schriftchen über Kleinkinderpflege, sie atmen alle den Geist des Mannes, der ganz in Wort und Gedanken der göttlichen Wahrheit lebt und dieselbe nach allen Seiten hin in Beziehung zum Leben und zu seinen Bedürfnissen setzt. Namentlich ist noch das „Monatsblatt von Beuggen", das er von 1829 an bis an sein Ende herausgab, zu nennen. Von diesen 33 mal 12 Blättern oder kleinen Bogen gilt recht das Wort des Psalmes: „Seine Blätter verwelken nicht." Sie waren das Verbindungsmittel zwischen der Anstalt und ihren allenthalben hin zerstreuten großen und kleinen Zöglingen, das Sprachrohr, durch das er nach allen Richtungen hinaus bis nach Paris und Petersburg, nach Odessa, Tiflis und Amerika hin zu den Seinigen redete und ihnen Worte der Belehrung, Ermunterung oder Warnung zurief. Gleich das erste Blatt des ersten Jahrgangs enthält einen Warnungsruf, der als Beispiel seiner Art zu reden dienen möge. Er gilt der damals umgehenden Dinterschen Schullehrerbibel. „Brüder," schreibt er, „ich höre, daß die Dintersche Schullehrerbibel den Weg auch in einige Eurer Hütten gefunden habe, und daß der eine und andere unter Euch Geschmack an dieser Kost finde. Also esset Ihr auch gern Ungesalzenes, Fades? Merket Ihr denn nicht, was der Mann thut? Er läßt den köstlichen, aber unrein aufgefaßten Wein des göttlichen Wortes durch das Sieb laufen, streut auf den Bodensatz von Sand, Steinchen und Hefen, der im Sieb liegen geblieben ist, einige Finger voll Zucker und Weihrauch und spricht: Sehet, das ist alles! Brüder! Ich halte es mit dem Wein, aufgefaßt in einen neuen Schlauch, und lasse den Bodensatzliebhabern ihr Sieb. Oder was haltet Ihr von einem Dudelsackpfeifer, der neben einer herrlichen Vokal- und Instrumentalmusik steht und zwischen die schönsten Akkorde mit seiner Sackpfeife hineindudelt und spricht: die Musik stimmt nicht gut. Die Zeit dieser Schulbibeln, Kinderbibeln, Schullehrerbibeln, dieser Bibeln für Denkende, Bibeln für gebildete Stände und Bibeln für Bauersleute ist vorbei. Lasset uns den heiligen Brief des himmlischen Vaters an seine Menschenkinder unverstümmelt, unverdreht, in seiner heiligen, ungekünstelten Einfalt, Hoheit und Kraft mit Verlangen und Bitte um Licht und Unterricht nehmen, lesen, betrachten, behalten und bewahren und unser Leben darnach einrichten und uns nicht mit Drehen und Deuteln daran versündigen, sondern Gottes Wort durch Gottes Wort verstehen lernen; das ist unserm Herzen heilsamer, als das Lecken jenes Zuckers. — Ich höre, daß einigen unter Euch Ehre und Lob von allen Seiten zuströmt. Brüder! das ist sehr süß zu essen; aber hernach entsteht Bauchgrimmen daraus. Wisset Ihr, wie mir das Menschenlob vorkommt? Es kommt mir vor, wie heiteres Wetter und Sonnenschein in der Heuernte. Das muß man eilig benützen, um das Gras zu mähen, zu trocknen und unter Dach zu bringen. Also zum Arbeiten muß man dieses Sonnenwetter benützen, nicht zum Spazierengehen, oder sich darin zu sonnen, zu erlustieren, denn es folgt gern ein Gewitter darnach und

ein Platzregen. Übrigens, Brüder! sind die Menschen nicht unsere Richter ꝛc." — Das Monatsblatt enthält Rundschreiben an frühere Lehrzöglinge und Anstaltskinder, Fragen an sie und von ihnen samt Antworten auf die letzteren, Briefauszüge, Lebensläufe aus der Anstalt, Gedanken beim Bibellesen, Lieder; da finden sich ausgeführtere Aufsätze wie „Geisterprüfung", „das Geheimnis des göttlichen Segens in Haushaltungen und Anstalten", „von der wahren Erziehung" im Jahrgang 1829, „von der christlichen Erziehung" (1836, 1846 und 1847), „über Kleinkinderpflege" (1840 und 1841), „über Fruchtlosigkeit im Lehramte" nach 1. Tim. 4, 12—16 (1842). Gewöhnlich liegt, wie hier, eine Schriftstelle zu Grunde, und Vater Zeller hatte eine besondere Gabe, auf ganz einfache und oft überraschend natürliche Weise den Inhalt des göttlichen Wortes klar und wahr auseinander zu legen und seine Beziehung zum Leben des Herzens, des Hauses, der Schule, der Pädagogik, der Kirche, des gesamten Volkes und Gottesreichs darzustellen. So sind auch seine Auslegungen von größeren Schriftstellen, z. B. Apostelgesch. 19: „Paulus, der Gesandte des Herrn in Ephesus" (Jahrgang 1830 und 1831), Apostelgesch. 16: „Gründung der ersten Christengemeinde in Europa" (1831), 2. Chron. 19: „König Josaphat" (1835 und 1836), Ephes. 6, 10—20: „Das Geheimnis der Stärke" (1847), 2. Kor. 4, 1—6: „Die rechte Arbeitsmethode im evangelischen Lehramte" (1844) u. a. Meisterstücke einer klaren, lehrhaften Schriftentwickelung:

„Seine Blätter werden alt,
Und doch niemals ungestalt,"

singt P. Gerhard von dem Baum an den Wasserbächen. Das gilt auch von diesen Monatsblättern Zellers. Sie bilden, wie Palmer mit Recht sagt, eine wahre Fundgrube für biblische Pädagogik. Ganz besonders gedanken- und lehrreich sind seine Jahresberichte über die Anstalt, die jedesmal nach dem Jahresfeste in dem Monatsblatt erschienen. Klar und wahr, einfach und doch geistvoll läßt er uns da tiefe Blicke thun in die bedenklichen Schäden unserer Zeit, unseres Volkes und in die Mittel ihrer Heilung. Mit der Leuchte des Wortes leuchtet er da in die Gegenwart und Zukunft hinein. Auch manches schöne gemütvolle Lied aus Vater Zellers Munde, das zunächst die Armenkinder erfreute, ist nach und nach in den Mund des singenden Volkes übergegangen. Eines davon ist ein vielgesungenes Kinderlehrlied des württembergischen Gesangbuches. 1871 erschienen „Lieder der freiwilligen Armenschullehreranstalt in Beuggen, gesammelt von Reinhard Zeller", für Kinder-, Männer- und gemischten Chor, wo unter 93 Liedern 65 von Vater Zeller herrühren.

Obwol die nächste Wirksamkeit Zellers den armen Kindern und ihren Lehrern galt, verlor er doch auch die höheren Bildungsanstalten seines Volkes nicht aus den Augen. Aber auch da war sein Blick auf den innersten Kern, auf Wort und Geist Gottes als Lebensgrund aller wahren Bildung gerichtet. Es handelte sich im Jahre 1826 in Basel um Gründung einer im christlichen Geiste wirkenden Lehranstalt für Kinder aus höheren Ständen, — ein Gedanke, der sich später in Deutschland und der Schweiz da und dort in „christlichen" oder „Privatgymnasien" zu verwirklichen suchte. Professor de Wette in Basel schrieb darüber ein Gutachten, das ohne Nennung seines Namens dem Urteile von drei christlichen Männern: Dr. Bahnmaier, damaligem Dekan in Kirchheim (Württemberg), Karl von Raumer, damals in Nürnberg, und Zeller unterbreitet wurde. Wir haben die Erklärungen der genannten Männer, Raumers ausgenommen, vor uns. De Wette will zwar den Geist des Christentums in einer solchen Anstalt; aber dieser ist ihm nur eben „der Geist des Lichtes und der Liebe", dann des Ernstes und der Gründlichkeit. In letzterer Beziehung geht er so weit, zu sagen: „Für eine Anstalt, wie die zu errichtende sein soll, würde ich Philologen wählen, welche ganz im Altertum leben und dennoch über demselben stehen. Aber lieber als solche, welche darin Stümper sind und nur erbauliche Betrachtungen

zu machen wissen, würde ich einen heidnisch gesinnten tüchtigen Sprach= und Geschichts= kenner wählen. Das Christentum will Kraft und Leben, nicht stümperhafte Halbheit."

Zeller, der in dem Entwurfe des ihm damals noch unbekannten Verfassers den Denker nicht verkannte, fühlte sich doch unbefriedigt durch die Unbestimmtheit mancher Ausdrücke (wie Licht und Liebe) und durch eine gewisse Zurückhaltung dem wahrhaft christlichen Grunde gegenüber. „Wissenschaftlich zu bildenden Jünglingen," sagt er dagegen, „ist die größeste Vertraulichkeit mit dem Worte Gottes in der Bibel nötig, weil die alte und neue klassische Litteratur so viel Scheinwahres, Scheingutes, Scheinschönes und Scheinheiliges enthält, das man ohne den Wahrheitsgeist, der durch die Propheten und Apostel redet, nicht entlarven und als das erkennen kann, was es — ist. Zumal, da wir so viele Jugendlehrer auf höheren und höchsten Schulen haben, die Böses gut und Gutes bös heißen, die aus Licht Finsternis und aus Finsternis Licht machen." Die philologischen Lehrer einer solchen höheren Lehranstalt betreffend erklärt Zeller: „Philologen, tüchtige Philologen wünsche ich der Anstalt auch, aber solche, die ganz in etwas anderem leben, als im Altertum. Denn leben sie ganz im Altertum, so stehen sie nicht über demselben. Ein tüchtiger Philologe muß aber über dem Altertum stehen, sonst versteht er es nicht. Darum kann ich auch nicht anders wünschen, als daß die Philologen in einer christlichen Anstalt in Christo leben, und Christus in ihnen; denn dieses Leben begeistert wahrhaft und erhebt über das Zeitliche, Befangene, Eitle und Beschränkte; dieses Leben ist das Licht der Menschen, in welchem sie auch das Licht erblicken können, und ohne welches sie das Reich Gottes und seine Entwickelung, die höchste Angelegenheit des Menschengeschlechts, nicht zu sehen vermögen, und wenn es auch — vor ihnen steht. Und eben weil das Christentum Kraft und Leben, nicht stümperhafte Halbheit will, kann man auch keine heidnisch gesinnten Sprach= und Geschichtskenner brauchen; denn die haben weder Kraft noch Leben, und sind die allerärgsten Stümper. Den einzigen Vorteil geben solche heidnisch gesinnten Philologen, daß sie keine Heuchler und nicht lau, sondern kalt sind. Aber ein tüchtiger Geschichtskenner kann ein Heide nicht sein. Ein Heide kann nicht einmal seinen eigenen Lebenslauf verstehen; wie sollte er ein tüchtiger Geschichtskenner sein mögen? Darum keine stümperhaften, und ganz und gar keine heidnischen Philologen, sondern tüchtige Philologen, die ganze Christen und recht warme Christen sind; damit ist geholfen. Vor den „erbaulichen Betrachtungen" solcher ganzer Männer habe ich übrigens für meine Person allen Respekt; die bauen wirklich und zerstören nicht."

Der im ganzen gebilligten Warnung vor Überfüllung mit religiösem Stoff gegenüber nimmt er doch für Lesen, Hören, Betrachten und Erklären des Wortes Gottes auch die dazu nötige Zeit in Anspruch. „Die Kinder und Jünglinge müssen mit der Bibel noch viel inniger vertraut werden, als mit einem Homer oder Cicero; dies setzt aber fleißige und tägliche Übung voraus." Was die geweihte Stimmung betrifft, die de Wette für religiöse Übungen notwendig schien, bemerkt Zeller: „Die Erfahrung hat mich gelehrt, daß, wenn man auch nicht immer mit Weihe zur Bibel sich versammelte, man sehr oft mit Weihe und großem Segen auseinander gieng. Ich halte daher den biblischen Unterricht für so nötig, als das tägliche Brot, folglich täglich nötig. Auch die geistige Kost muß, nach Verhältnis der Arbeit, wie die leibliche, einfach, aber reichlich sein."

So will Zeller, der Armenschulmeister, auch den Anstalten der höheren Stände den tiefsten Grund aller wahren Bildung gewahrt wissen; wie er ihn auch für die Hochschule nicht preiszugeben gedachte, möge ein Satz aus einer Äußerung über die s. Z. vielbesprochene Aufhebung der Baseler Universität bezeugen. „Wissenschaft und Gelehrsamkeit allein bauen und heben keine Universität, so wenig als den Staat und die Kirche, sondern lebendiger Glaube, liebende Hingebung, demütige Treue, ausharrende Geduld mit gründlicher Gelehrsamkeit verbunden, thun es. Dagegen können

Unglaube, Selbstsucht, Hochmut, Untreue, Abfall, Falschheit und Ungeduld, sie seien auch noch so gelehrt, nicht bauen und haben es auch, so lange die Welt steht, nie und nirgends mit dauerhaftem Bestande gethan. Das wolle Gott nicht, daß eine Anstalt aufgehoben werde, die aller Verbesserung fähig ist und, besonders in gegenwärtiger Zeit, ein Stützpunkt und eine Leuchte des Christentums, des Rechts und gründlicher Wissenschaft für die Eidgenossenschaft werden kann, welche durch die falsche Lehre der Zeit an den Rand des Abgrundes geführt wird. Aber man vergesse nicht, daß die Zeit gekommen ist, wo alles fallen wird und muß, was nicht auf dem ewigen Fels, Christus, steht. Darauf allein muß erbaut werden, was da bleiben und nicht untergehen soll. Wo man dies nur aufrichtig und ernstlich will, da soll man nicht um einige tausend Franken mehr oder weniger feilschen und markten; wo aber nicht, so ist jede finanzielle Aufopferung unnütz und eine vergebliche Verschwendung." Doch blicken wir wider auf die stille Thätigkeit Zellers in seinem nächsten kleinen Kreise und ihre Erfolge.

„Und was er macht, das gerät wol." Auch das hat sich an diesem Mann erfüllt. Wie ist doch die Sorge seiner Freunde in Zofingen beschämt, wie sind doch die Aarauer Regierungsherren mit ihrem erfabelten „Mysticismus" zu Schanden geworden! Der Herr hat erfüllt, was Zeller geglaubt, und seine Widerwärtigen beschämt. Wol sagt er einmal im Jahresberichte von 1836: „Freunde! Ich wäre jetzt vielleicht Oberamtsrichter oder Oberjustizrat, wenn nicht Gott, der Herr, meinen Weg zu den Kindern, zu den armen Kindern unseres Volkes hinabgelenkt hätte; aber," fügt er hinzu, „solche himmlische Freude (arme Kinder zu ihrem Heilande zu führen) hätte ich schwerlich erfahren." Das arme Beuggen wurde recht zu einer Stadt auf dem Berge. Sollen doch, abgesehen von den jährlich zugewanderten Festgastscharen, in den ersten acht Jahren allein über 12000 Besucher aus allen Ländern Europas, aus Ägypten rc. in Beuggen gewesen sein und damit bewiesen haben, daß Zweck und Mittel des Mannes überall die lebhafteste Teilnahme geweckt hatten.

Freilich konnte es einem Werke dieser Art auch an Feinden und Verdächtigern nicht fehlen. Im Jahre 1829 starben zwei Kinder der Anstalt und erkrankten bald darnach 15 andere. Die christusfeindliche Welt schrieb dieses dem „Mysticismus" und geistlicher Übertreibung zu. Zeller schrieb darüber u. a. im Monatsblatt von 1829: „Der Herr hat bei uns angeklopft." Die Sache machte damals viel Zeitungslärm; selbst die vielverbreitete Hildburghauser Dorfzeitung witzelte: es möge nur auch die badische Regierung bald einmal anklopfen. Sie hat angeklopft und alles in guter Ordnung gefunden.

Von dem wolgeratenen Werke gab das jährlich widerkehrende Beuggener Fest einen besonders lieblichen Eindruck; es schloß sich immer an das Baseler Missionsfest an. Da vereinigte sich alles: eine Gästeschar von vielen Hunderten, der lichtvolle Bericht des Inspektors, der Anblick der armen, aber sauber gekleideten, fröhlichen Kinderschar, hinter ihr die ernsten jungen Männer, die sich zu Armenlehrern bilden ließen, dazu die Ansprachen von Freunden der Anstalt, geleitet von dem heitern Greise, dem „Präsidenten von Beuggen", Pfarrer Legrand; der Ernst, der über der sehr gemischten, in das einfach ländliche Lokal einer weiten, ursprünglich deutschherrischen Wagenremise zusammengedrängten lauschenden Menge lag, dazwischen die heitere Geselligkeit, die sich mittags in den Schattengängen des alten Herrengartens am Ufer des rauschenden Rheins erfaltete, das alles vereinigte sich zu dem Eindruck, daß man vor einem schön geratenen Gotteswerke stehe.

Auch das eigene Haus Zellers war ein Haus des Segens. Die treue Hausfrau, die fünf Kinder nach Beuggen gebracht hatte, gebar hier noch weitere sechs. Von diesen elf Kindern starb nur eines im zarten Alter; die anderen faßte ihm der reimfertige Hausfreund, Dr. Barth aus Calw, in einen Memorialvers zusammen, den er dem Bruder Karl (1841) zur Erleichterung von dessen Gedächtnis für seiner Kinder

Namen mitteilt: „Helena, Maria, — Therese, Sophia, — Bertha, Tabitha, Nathanael, — Reinhard, Monica, Samuel." Neun Kinder überlebten den Vater; nur eine erwachsene Tochter, Ludwig Völters Gattin, war ihm (1856) voraus heimgegangen. Von allen zusammen durfte er 48 Enkelkinder erleben. Bischof Gobat in Jerusalem, Professor Thiersch, früher in Marburg, und Pfarrer Werner in Fellbach (Herausgeber der Baseler Sammlungen und des Lebens von Dr. Barth) wurden ihm, außer dem schon genannten L. Völter, liebe Schwiegersöhne. Ein Sohn (Reinhard) ist als Inspektor zu Beuggen des Vaters Nachfolger geworden, und führt die Anstalt, sowie das Monatsblatt in einer Weise fort, daß man überall den Sohn des Vaters erkennt. Ein Bruder unterstützt ihn treulich im Lehramte, während ein anderer auf die eigentümliche Gebetsheilanstalt zu Männedorf (Kanton Zürich) hingeführt worden ist. So sieht man den gesegneten Palmbaum seine Zweige leiblich und geistlich weit umher ausbreiten.

„Was er macht, das gerät wol." Das ist auch dem Vater der Methode, Pestalozzi, bei seinem Besuch in Beuggen eindrücklich geworden. „Das ist's, was ich gewollt!" sagte er, wol mit schmerzlichem Blick auf seine eigene Anstalt. „Jetzt möchte ich von vorne anfangen," soll er noch geäußert haben. Zeller hielt Pestalozzi hoch. „Was an dessen Grundsätzen gut und gesund ist," konnte sein Grabredner mit Recht sagen, „hat er in die volle Wahrheit und Kraft des biblischen Heilslebens eingeführt." Wie auch sein Bruder Karl, der Erzpestalozzianer, von der Macht der Wahrheit und der Liebe hingenommen war, die von seinem Heinrich in die Anstalt Beuggen und dadurch in Saft und Leben des Volkes, der Schule ausgieng, bezeugt dessen Biographie und namentlich die dort erwähnte Nachahmung Beuggens in dem alten Kloster Lichtenstern bei Löwenstein oder Weinsberg. Ein vor uns liegender Brief von Vater Zeller an seinen Bruder Karl vom Jahre 1834 ist für die tiefe, lautere Bruderliebe des Mannes und für den Unterschied der beiden Brüder so bezeichnend, daß wir uns nicht versagen können, einige Sätze daraus hier beizugeben. „Möge Lichtenstern werden, was es heißt, ein lichter Stern in der Nacht unserer Zeit, nur kein Stern, vom Himmel auf die Erde gefallen! Darum hüte Dich

1. vor Dir selbst. Es liegt in uns Zellern eine starke Neigung, Menschen zu gefallen, und bei Dir noch insonderheit die, den Großen, oder aber, was heutiges Tages oft dasselbe ist, der großen Mehrheit des Volkes zu gefallen. Bei dieser Neigung ist es schwer, oder unmöglich, Christi Diener zu sein. Gal. 1, 10.

2. vor der Versuchung, groß anzufangen. Ich bitte Dich, fange klein an, nicht nur klein in Deinen Augen, sondern auch mit weniger Mitteln, aus kleiner Anzahl, in kleiner Ausdehnung, klein in den Augen der Welt; aber mit großem Glauben und in großer Liebe. Darum fange nichts an, bis Du feste und gewisse Überzeugung in Deinem Gewissen hast und Deine Zuversicht ohne Zweifel dasteht. Röm. 14, 23.

3. vor aller Aufnahme eines Trennungsprincips. Ein solches scheint mir die Aufnahme zweier so sehr trennenden Konfessionen in eine Erziehungsanstalt zu sein. Ich fürchte sehr, daß bei einer solchen Parität ein flacher Religionsunterricht unvermeidlich ist. Eine Erziehungsanstalt darf wie eine Ehe nur einen Glauben haben. — —

5. vor Verflachung des seit Jahren in Dir angefangenen Werkes der rettenden Gnade Gottes. Nach meiner Erfahrung wirken die Rettungswerkzeuge nach dem Maße der Tiefe des in ihnen angefangenen und fortwirkenden göttlichen Rettungswerkes, welche Tiefe durch allzufrühe oder selbstgewählte Richtung der Wirksamkeit auf andere, d. i. in die Breite, leicht gefährdet wird. In diese Tiefe wollte, wie es mir scheint, der Herr bei Dir wirken, durch die Dir so schwer zu ertragende Entfernung von öffentlicher Amtswirksamkeit nach einem so lange in die Breite gehenden Amtsleben. Da meintest Du, der Herr wolle Dich nicht mehr brauchen, statt daß Er, wie ich dafür halte, Dich in die Stille und durch tiefgreifende Erfahrungen

brauchbar machen wollte. Darum bitte ich Dich, erzwinge nichts, beflügle und übereile nichts ꝛc. Doch ich vergesse ganz, daß Du älter bist, und lasse mich von der Liebe hinreißen, Dich vor Dingen zu warnen, die Du zu meiden besser gelernt hast, als ich ꝛc." — So der Bruder Heinrich zu Ende des Jahres 1834. Der „Bruder Esau", wie er sich scherzend nennt, sah aber die Sache mit seinen Augen an und meldet jenem auf den 1. Mai seinen Eintritt in Lichtenstern, nur besorgt, daß er keines der ihm anvertrauten Pfunde vergrabe. „Gewiß," schreibt er dabei, „ich möchte mich verkriechen vor Beschämung, daß Er mir alten faulen Knecht noch soviel anvertraut." Wer tiefer geschaut, Bruder Esau oder Jakob, zeigte der Erfolg.

Es war ein Segen auf allem, was Zeller gethan; denn was er that, das war er beflissen in Gott zu thun. So ist's ihm denn auch mit dem Ausgang aus diesem Leben wol geraten. Der Tod überraschte ihn nicht. Lange zuvor hatte er sich schon durch tägliches Sterben darauf gerüstet. Die Dinge der Zukunft hatten schon früher seinen Geist mächtig beschäftigt. Es gehört zu seiner Eigentümlichkeit, daß er auf die letzten Entwickelungen des Reiches Gottes, wie sie in der Schrift bezeugt sind, mit besonderer Aufmerksamkeit seine Blicke richtete. Er sah dem Kommen seines geliebten Herrn mit Verlangen entgegen und merkte mit scharfem Blick auf die dahindeutenden Zeichen der Zeit, ohne sich doch im mindesten in seiner praktischen Thätigkeit lähmen zu lassen. Im Gegenteil, sie war ihm Sonnabendgeschäftigkeit vor dem Tage des Herrn. Er sah beim Blick in die gesellschaftlichen, kirchlichen und staatlichen Verhältnisse trübe; aber er hatte auch einen Glaubens- und Hoffnungsblick für das, was sich im Reiche der Gnade und Wahrheit bereitete, und es galt ihm, dafür zu wirken, so lang es Tag ist Für das Juniblatt 1860 schrieb er noch in gewohnter Klarheit über „die Zeit der Erquickung und ihr Kommen" nach Apostelgesch. 3, 19—21. „Sie wird kommen," sagt er da, „diese ersehnte Zeit der Erquickung, also nicht die Ewigkeit der Erquickung, sondern die Zeit der Erquickung, von dem Angesicht des Herrn, also von der sichtbaren Persönlichkeit Jehovahs, in welcher, der da ist, und, der da war, und, der da sein wird, sichtbar erscheinen wird, und sein Kommen wird gesehen werden." Über das, was einer solchen Zeit vorausgehen müsse, erinnert er dann an den Befehl des Herrn, Buße zu thun, und sagt: „Es wird dieser Befehl Gottes ganz vornehm." — Hier fiel ihm mitten im Worte die Feder aus der Hand. Die Nacht, da er nicht mehr wirken sollte, war für ihn da. Er erkrankte, blieb aber dabei ganz ruhig und getrost. „Ich stehe," sagte er auf eine Frage seines Sohnes, „in einer persönlichen Verbindung mit meinem Herrn Jesu; die hat schon lang gedauert und ist nie unterbrochen worden!" Sein öfters ausgesprochener Wunsch, stehend zu sterben, ist ihm zwar nicht so, wie dem tapfern Bernhard von Weimar erfüllt worden; aber es hat nicht viel dazu gefehlt. Am 11. Mai hielt er noch die tägliche Morgenandacht, dann die Religionsstunde bei den Schullehrlingen und beendete gerade das Lehrbuch von Kurtz. Bald darnach ward er von einer Lungenentzündung befallen. Am 18. Mai nahte sein Ende. Über sein Vertrauen befragt, antwortete er feurig: „Allein auf die Gnade, auf sonst nichts, gar nichts!" Nach manchem mit lebendigem Geiste gesprochenen Worte hieß es: „Komm bald, Herr Jesu, Amen. In deine Hände befehle ich meinen Geist!" Dies seine letzten Worte. Still entschlief der thätige Mann, wie David, „in gutem Alter (über 81 Jahre) und voll Lebens."

Es giebt wenige Menschen, die so den Eindruck eines ganzen Mannes machen, wie Vater Zeller, und ganze, vor allem herzgesunde, im Worte Gottes gegründete und in Demut dienende Lehrer zu bilden, war sein Hauptbemühen. Möge namentlich unsere Lehrerbildung, die, gedrängt von dem übergeschäftigen Geiste der Zeit, in Gefahr steht, in allerlei Wissenswürdigkeiten zu zerflattern, mehr in die Breite als in die Tiefe zu gehen und das eine Notwendige zu vergessen, sich durch ihn weisen lassen. Zeller stand und steht in seiner schlichten Einfalt bei kraftvoller

Männlichkeit in seiner demütigen Selbstbeschränkung bei einem für Nahes und Fernes, Kleines und Großes geöffneten Weisheitsblick recht wie ein Prophet in unserer Zeit als ein Zeugnis wider sie und für sie. Wie A. H. Francke, wird auch Chr. H. Zeller durch sein Werk in seinem Volke fortleben. **B. Strebel †.**

Zerrenner, Karl Christoph Gottlieb, ist keiner der bahnbrechenden Reformatoren auf dem Gebiete der Pädagogik gewesen; er kann nicht als einer bezeichnet werden, der derselben eine neue Richtung gegeben hätte, so daß von ihm eine neue Epoche der Pädagogik zu datieren wäre. Er war wesentlich Eklektiker, der, durch die Gedanken eines Rousseau, eines Basedow angeregt, in dem Sinne eines Rochow, eines Niemeyer zu wirken begehrte, der von den Grundsätzen eines Pestalozzi eingehende Kenntnis nahm, ohne die unbedingte Begeisterung der Zeit für dieselben zu teilen, auch wol ohne ihre tiefe Bedeutung zu erkennen, aber auch ohne die Misgriffe zu begehen, unter denen infolge einer ungeschickten Anwendung der pestalozzischen Grundsätze die Volksschule vielfach zu leiden hatte. Selbst wenn man ihn mit dem fast gleichzeitigen Dinter vergleicht, wird man zugestehen müssen, daß er auch nicht, wie dieser in der Katechetik, auf einem bestimmten Gebiete der Pädagogik einen entscheidenden Einfluß geübt hätte. Wie aber dieser in Dresden und namentlich in Ostpreußen das Volksschulwesen organisiert, so hat Zerrenner in der Provinz Sachsen, und durch seine mit „anziehender Klarheit" geschriebenen Schriften (Worte des gewiß nicht parteiisch urteilenden Diesterweg) weit über den nächsten Kreis seines amtlichen Wirkens hinaus dafür gesorgt, daß das Volksschulwesen aus den reformatorischen Bestrebungen Basedows, Pestalozzis u. a. bleibenden Nutzen zog, dagegen vor den Einseitigkeiten und Excentricitäten dieser von ihren idealen Anschauungen fortgerissenen Männer und ihrer blindlings in oft sehr unpraktischer Weise die Principien der Meister ausführenden Schüler bewahrt blieb. Namentlich wußte er auch die äußeren Verhältnisse, die für eine gedeihliche Wirksamkeit so einflußreich sind, in einer Weise zu gestalten, daß der Lehrerstand sich der Würde und Wichtigkeit seines Amtes bewußt wurde und mit Freudigkeit und Hingebung in demselben wirkte. Mit der ihm eigenen Klarheit übersah er alsbald, was er dem mittleren Durchschnitt des Materials, an dem er zu arbeiten hatte, zumuten könne, erkannte, was unter den gegebenen Verhältnissen in den betreffenden Schulen zu erreichen wäre, und richtete darnach seine Belehrungen und Bestrebungen ein, die dann auch selten eines glücklichen Erfolges ermangelten, wo andere, die zu viel erstrebten, ihre Forderungen, sei es an die Lehrer, oder an die Schüler, oder an die Gemeinden zu hoch schraubten, mit ihren Bemühungen scheiterten und nur Unzufriedenheit in sich selbst und anderen erzeugten. So hat er die Lehrer für die Heiligkeit und Wichtigkeit ihres Amtes zu begeistern gewußt, ohne ihnen jene Anmaßung und jenen Hochmut einzuflößen, die anderwärts so unangenehm geworden sind und den Stand der Elementarlehrer vielfach so anspruchsvoll gemacht haben. Wird daher auch eine Geschichte der Pädagogik, welche die auf einander folgenden Hauptrichtungen derselben in ihrem Zusammenhange darlegt, ungerügt Zerrenners Namen übergehen können, die Geschichte des preußischen Volksschulwesens und überhaupt eine Geschichte der Pädagogik, welche es sich zur Aufgabe macht, die Verbreitung der Principien, die am Ende des vorigen und am Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts aufgetreten sind, und ihre praktische Durchführung in den Schulen selbst zu schildern, wird die Thätigkeit Zerrenners nur mit Dank nennen können, abgesehen von der besonderen Anerkennung, die ihm eine große Anzahl seiner Schüler und die Stadt, in der er vorzugsweise gewirkt, schulden. Doch wir wollen zunächst das Nähere über seine persönlichen Verhältnisse und seine amtliche Thätigkeit kennen lernen.

Zerrenner war am 15. Mai 1780 zu Beiendorf in der Nähe von Magdeburg geboren, wo sein Vater Heinrich Gottlieb Zerrenner als beliebter Prediger wirkte und sich namentlich durch seine pädagogischen Schriften bekannt gemacht hatte. Schon

frühzeitig verlor er mit seinen 3 Geschwistern seine Mutter, doch verheiratete sich sein Vater wider im Jahre 1788 mit der Witwe des praktischen Arztes Dr. Ritter, der Mutter des berühmten Geographen Karl Ritter, der um ein Jahr älter als Zerrenner schon als sechsjähriger Knabe, also mehrere Jahre vorher, das mütterliche Haus mit seinem älteren Bruder Johannes verlassen hatte und in Schnepfenthal seine Erziehung erhielt. So mag es gekommen sein, daß die Beziehungen zwischen den fast gleichalterigen Stiefbrüdern wenig lebhaft gewesen sind, da auch Zerrenner die Universität Halle erst bezogen zu haben scheint, als Ritter dieselbe verlassen. Wenigstens findet sich in dem Leben Ritters von Kramer der Name unseres Zerrenner nirgends erwähnt. Wir werden jedoch weiter unten Gelegenheit finden, einen Beweis zu liefern, daß sie auch später in freundlichem Verkehr gestanden haben. Zerrenners Vater kam bald als Oberpfarrer nach Derenburg und wurde später Konsistorialrat und Generalsuperintendent in Halberstadt. Seine Neigung und Stellung wiesen ihn gleichmäßig auf die Beschäftigung mit dem Volksschulwesen und der Pädagogik hin, und so gab er bereits seit 1791 den deutschen Schulfreund heraus, der später den Titel des neuen deutschen Schulfreundes erhielt, nach dem Tode des Vaters (1811) als neuester deutscher Schulfreund von dem Sohne, unserem Zerrenner, fortgesetzt und, nachdem seine Herausgabe einige Jahre unterbrochen gewesen war, 1825 in ein „Jahrbuch für das Volksschulwesen" umgewandelt wurde. Durch den Vater selbst war also Zerrenner frühzeitig zur Beschäftigung mit Pädagogik angeregt worden; hierzu mochten die Beziehungen kommen, die mit einer der damals berühmtesten pädagogischen Anstalten, der Salzmannschen in Schnepfenthal, in der Familie durch den Bruder unterhalten wurden und auch später nicht minder lebhaft blieben. Kurz — Zerrenner war von früh an in die pädagogischen Interessen, die in jener Zeit überhaupt sehr lebhaft waren, hineingezogen. Wol vorbereitet durch seinen Vater, besuchte er das damals noch bestehende Pädagogium in Kloster Berge bei Magdeburg, an welchem Gurlitt, Lorenz und Rathmann mit rühmlichem Erfolge wirkten. Von hier bezog Zerrenner die Universität Halle, um daselbst Theologie zu studieren, beschäftigte sich aber auch hier eifrig mit Pädagogik, über welche A. H. Niemeyer, dessen „Grundsätze" bereits erschienen waren, unter großem Zudrange der Studenten Vorlesungen hielt. Kurze Zeit, nachdem er die Universität verlassen, war er Hauslehrer in Gutenberg bei Halle, wurde aber schon Ostern 1802 vom Propst Rötger am Kloster unserer lieben Frau in Magdeburg zum Lehrer an dieser Anstalt berufen, in welcher er bis Mitte 1805 mit ebenso viel Geschicklichkeit als Treue und mit großem Nutzen für die Lehr- und Erziehungsanstalt arbeitete. Da wurde er, der sich „durch seine Kanzelgaben bereits vorteilhaft ausgezeichnet" hatte, nach dem Abgange Ribbecks, der zum Oberkonsistorialrat und Propst nach Berlin berufen war, zum 2. Prediger an der heil. Geistkirche in Magdeburg gewählt. Als bald darauf die unglückliche westfälische Zeit für Magdeburg eintrat, wurde der erste Geistliche Blühborn an der heil. Geistkirche durch die französische Behörde entfernt und Zerrenner, der minder unvorsichtig gewesen war, hatte eine Zeit lang die Amtsgeschäfte dieser Kirche allein zu besorgen, bis er nach der französischen Zeit einen Amtsgenossen erhielt, der in die 2. Stelle einrückte. Er war bei dem Publikum als Kanzelredner außerordentlich beliebt, und namentlich wurden seinem Konfirmandenunterricht die Kinder aus den angesehensten und wolhabendsten Familien Magdeburgs anvertraut, wodurch sein spärliches Einkommen nicht unerheblich gebessert wurde. Viele einzelne Predigten sind denn auch auf Verlangen seiner Zuhörer von ihm in Druck gegeben worden. Seine „christlichen Morgenandachten auf alle Tage des Jahres" erschienen noch 1841 in 3 Teilen, wie fast alle seine Schriften in Magdeburg. Dies dauerte so lange, bis später Dennhard, bisher Inspektor am Waisenhaus in Halle, nach Scheeles Abgang in die zweite Stelle einrückte, dessen Predigten ebenfalls einen außerordentlichen Zulauf erhielten und Zerrenner nicht unerheblichen Abbruch thaten. Daneben hatte er seine Freude am Unterricht dadurch

bethätigt, daß er gemeinschaftlich mit Pastor Jasper eine Vorschule für das Gymnasium einrichtete, von der er sich jedoch später zurückzog, als sich seine anderweitigen Amtsgeschäfte mehrten. — Es ist ihm später wol zum Vorwurf gemacht worden, daß er sich dem Drucke der Fremdherrschaft allzu bereitwillig gefügt habe. In der That hielt er es für seine Pflicht, in seiner Stellung auszuharren und für seine Gemeinde zu wirken, so weit es die trüben Verhältnisse gestatteten, namentlich aber auch für das Schulwesen der Stadt das Interesse der fremdländischen Behörde zu wecken, was ihm auch so weit gelang, daß seinen uneigennützigen Bemühungen keine Hindernisse in den Weg gelegt und schon damals die Versuche für eine bessere Organisation des Magdeburger Schulwesens begonnen wurden. Jedenfalls hat Zerrenner sich in keiner Weise kompromittiert; denn alsbald, nachdem Sachsen wider unter das preußische Scepter zurückgekehrt war, wurde seinen Bestrebungen die entschiedene Anerkennung der preußischen Behörden zu teil, deren Aufmerksamkeit er bereits auf sich gezogen. Er wurde zunächst als Hilfsarbeiter im Konsistorium beschäftigt und im Jahre 1816 zum Konsistorial- und Schulrat ernannt, später auch zum Schulinspektor in Magdeburg. Und hiermit beginnt die Blütezeit seines Wirkens. Zwei Männer, der damalige Oberbürgermeister Francke und Zerrenner, verbanden sich, das Schulwesen der Stadt Magdeburg nach außen und innen zu einem trefflich eingerichteten, wol ineinander greifenden, die vielseitigen Bedürfnisse ins Auge fassenden und befriedigenden Organismus zu gestalten. Außer den beiden Gymnasien besaß Magdeburg vor 1819 eine einzige Bürgerschule, 6 einklassige Küsterschulen, an denen nur die durch anderweitige Amtsverrichtungen vielfach verhinderten Küster unterrichteten, die 4 nur den besonderen Bedürfnissen der reformierten, wallonischen, französischen und katholischen Gemeinde dienenden Parochialschulen und einige Freischulen für arme Kinder. Da trat nun auf Grund der Zerrennerschen Vorschläge, nachdem die ersten des bekannten Matthias verworfen waren, eine vollständige Umwandlung ein. Es wurden aus den Küsterschulen 7 einklassige Vorschulen gebildet, aus denen die Schüler infolge einer Prüfung in die mittlere Bürgerschule übergiengen, die aus 4 Knaben- und 3 Mädchenklassen bestand; ferner eine 3klassige Vorschule für die Knaben, die später das Gymnasium oder die höhere Bürgerschule besuchen sollten; eine 5klassige höhere Gewerbe- und Handelsschule, die in westfälischer Zeit eingegangen damals wider neu eingerichtet wurde und später in eine Realschule 1. Ordnung umgewandelt worden ist; eine höhere Töchterschule mit 2 Vorklassen und 3 eigentlichen Klassen; eine 5klassige Freischule, eine 7klassige Erwerbschule, 2 Abendschulen und 1 Sonntagsschule. Zugleich wurde unserem Zerrenner unter dem Titel eines Schulinspektors in Magdeburg die Direktion und Oberaufsicht des gesamten städtischen Schulwesens übertragen. Im Jahrbuch 1825 konnte er weiter berichten, daß seit 1819 69 neue Lehrzimmer auf das zweckmäßigste eingerichtet, 96 neue Lehrstellen gegründet worden seien. Der äußeren Liberalität der städtischen Behörden entsprach die Umsicht und Weisheit, mit der die innere Einrichtung von Zerrenner vorgenommen wurde. Da das Magdeburger Schulwesen für jene Zeit von den bedeutendsten Auktoritäten als mustergültig anerkannt worden ist, so ist es interessant zu sehen, welche Veränderungen und Erweiterungen wider seit 1821 mit den obigen Schulen vorgenommen worden waren; zugleich aber kann man hieraus das überaus rüstige Streben kennen lernen, welches Zerrenner beseelte und in dem er von den städtischen Behörden in einer damals gewiß völlig beispiellosen Weise unterstützt wurde. Im Jahrbuch von 1825 zählt er auf 1) eine 8klassige große Volksschule für Knaben, 2) eine 9klassige große Volkstöchterschule in einem neugebauten Schulhause, 3) 6 einklassige Vorschulen für beide Geschlechter, 4) eine mittlere Bürgerschule für Knaben mit 5 Klassen, deren oberster zugleich die Präparanden für das Seminar zugewiesen waren, 5) eine 6klassige mittlere Töchterschule in einem neugebauten Schulhause, 6) eine Vorbereitungsschule für höhere Lehranstalten, die auf 6 Klassen hatte erweitert werden müssen. Merkwürdigerweise wurde schon

in der untersten Klasse eine Stunde dem Latein zugewendet, um die Zunge und das Ohr der Kinder vorläufig an das Lateinische zu gewöhnen. 7) 2 Parallelklassen dieser Anstalt unter spezieller Leitung Zerrenners dienten zugleich dem Seminar als Musterschule, 8) die höhere Gewerb- und Handelsschule aus 5 Klassen, 9) eine höhere Töchterschule in 6 Klassen in einem neu erkauften Gebäude, 10) die Friedrichstädtische Schule, eine niedere Bürgerschule von 3 Klassen für Knaben und Mädchen, 11) 2 Abendschulen, die eine für 57 Knaben, die andere für 58 Mädchen, in welche die Kinder aber erst aufgenommen wurden, nachdem sie in der Volksschule die erforderliche Fertigkeit im mechanischen Lesen erlangt und nachgewiesen hatten, 12) eine Sonntagsschule in 2 Abteilungen, in der während der Zeit der Feldarbeiten einige 20 Kinder, die in dieser Zeit den regelmäßigen Unterricht versäumen durften, an das Gelernte erinnert wurden. Außerdem befanden sich noch mehrere Privatanstalten, die nur unter der städtischen Oberaufsicht standen, und Anstalten, die nicht zum städtischen Schulverbande gehörten, wie die beiden Gymnasien, das Königliche Schullehrerseminar, welches 1823 neu organisiert außer den Präparanden in 2 Klassen unter Zerrenners Direktion bestand, das Königliche Gewerbeinstitut und die obengenannten, den speziellen religiösen Gemeinden gehörenden Parochialschulen in Magdeburg, ebenfalls unter Zerrenners Leitung. Im ganzen berechnet Zerrenner an 7000 Schüler und Zöglinge in den verschiedenen Anstalten.

Es konnte nicht fehlen, daß dieses in damaliger Zeit durch seine Vollständigkeit und seinen innigen Zusammenhang wol einzig dastehende Schulwesen einer großen Stadt die Aufmerksamkeit auf sich ziehen mußte, und Zerrenner verstand es wol, sein Licht nicht unter den Scheffel zu stellen. Er schickte Berichte über die Fortschritte und Einrichtungen des städtischen Schulwesens an die Leiter des preußischen Unterrichtswesens, und es blieben die Beweise der lebhaftesten Anerkennung nicht aus, welche sein reges und umsichtiges Wirken in hohem Grade verdient hatte. Von seinem Könige wurde er dekoriert, von der dankbaren Stadt zum Ehrenbürger ernannt, der Minister von Altenstein erkannte in mehreren Schreiben „die musterhaften Einrichtungen des Magdeburgischen Schulwesens“ an; Joh. Schulze fragt: „wann werden Berlin, Köln, Aachen, Danzig u. a. sich einer ähnlichen organischen Schuleinrichtung erfreuen können?“ Nicolovius nennt das Magdeburger Schulwesen mit Recht „ein großes Denkmal seines Lebens“ und hofft für das Seminar gleichen Segen unter Zerrenners Händen. Knuth schreibt: Auch in Berlin scheint man jetzt mit Ernst darauf bedacht zu sein, das Volksschulwesen im ganzen zusammenhängend umzubilden und dabei Magdeburg zum Muster ansehen zu wollen. Ihre Schrift wird in Berlin von einem sachkundigen Mann gelesen und dann sogleich nach Breslau wandern. — Die Organisation des Berliner Schulwesens, welche in diesem Briefe angedeutet war, wurde ernstlich ins Auge gefaßt; der Berliner Magistrat glaubte aber zu diesem Zwecke keinen geeigneteren Mann finden zu können, als Zerrenner. Karl Ritter schreibt an ihn, er sei als der einzige Mann in der Monarchie bezeichnet worden, der dieses große Werk mit Erfolg durchzuführen die Einsicht und Erfahrung habe. Der Minister, dessen größtes Vertrauen Zerrenner besäße, stimme damit überein. Er beabsichtigte, nach Ritters Mitteilung, damit eine königliche Stelle für Schulangelegenheiten im Konsistorium und die Begründung eines Schullehrerseminars zu verbinden. Doch war der Magistrat selbständig zu schnell und ohne Rücksprache mit dem Minister vorgegangen, so daß dieser nicht Zeit gefunden hatte, das Gesuch seinerseits zu unterstützen und mit seinen eigenen Anerbietungen zu verbinden. Und so hatte Zerrenner, der davon nichts wußte, den auch wol die Anhänglichkeit an Magdeburg und Sachsen festhielt, der endlich wegen seiner Gesundheit nicht ohne Bedenken war, das Anerbieten abgelehnt. — Wir sind so ausführlich auf diesen Gegenstand eingegangen, nicht bloß weil er den Glanzpunkt in Zerrenners Leben bildet, sondern weil diese Organisation auch wirklich das Muster für städtische Schuleinrichtungen geworden ist, sowol in der

Durchführung der einzelnen Lehrpläne, als auch in vielen äußeren Beziehungen; die trefflichen Veranstaltungen zur Beförderung des regelmäßigen Schulbesuches, die passenden Lehrmittel, die mustergültigen Einrichtungen der Lehrzimmer, ebenso wie die den Bedürfnissen für die verschiedensten Arten von Schulen angepaßten und im einzelnen ausgearbeiteten Lehrpläne waren in dieser Ausdehnung und Vollständigkeit nirgend anderswo vorhanden.

Eine andere, nicht minder umfangreiche Seite von Zerrenners pädagogischer Thätigkeit war die als Direktor des neu errichteten Königlichen Schullehrerseminars; er gab infolgedessen sein Predigtamt auf, dessen Ausübung ihm ein Schwindel, an dem er litt, schon vorher oft verkümmert hatte, so daß er in der letzten Zeit vielfach vom Pulte am Altar aus gepredigt hatte. In seiner einflußreichen Stellung hatte er aber nicht bloß Gelegenheit, die Zöglinge seines Seminars selbst auszubilden, sondern er konnte ihre Thätigkeit auch weiter verfolgen und ihnen selbst einen geeigneten Wirkungskreis anweisen, wie zu den einzelnen Stellen die geeignetsten Kräfte aussuchen. Und gerade hierin hat er eine ausgezeichnete Menschenkenntnis entwickelt, so daß er sich bei der Wahl der Personen fast nie vergriff. Als Schulrat bereiste er, gewöhnlich von einer seiner Töchter, nicht selten auch von seinem Schwiegersohn Berger begleitet, die ganze Provinz, je nach Bedürfnis die Schulen in den Städten und auf dem Lande revidierend, nahm an den Wahlfähigkeitsprüfungen der Zöglinge der anderen Seminare in Weißenfels, Erfurt, Eisleben und einiger Privatseminare, unter denen er namentlich das des Superintendenten Parrisius in Gardelegen hervorhebt, zugleich mit den verdienten Schulräten Weiß in Merseburg und Hahn in Erfurt teil. — Es fragt sich, welcher Art dieser Einfluß gewesen ist, den er einerseits durch seine persönliche Erscheinung, andererseits durch seine Schriften, die überall in der Provinz teils eingeführt waren (am verbreitetsten „der neue deutsche Kinderfreund"), teils dem Unterricht zu Grunde gelegt wurden, ausgeübt hat. Ein Kind seiner Zeit, ein Schüler Niemeyers und der anderen damals in Halle wirkenden Theologen war er dem Rationalismus zugethan, und hat in seiner Stellung als Konsistorialrat und als Mitglied der theologischen Prüfungskommission das Seinige zu der Ausbreitung beigetragen, welche derselbe namentlich in der Provinz Sachsen erfahren hat. Vorsichtig und rücksichtsvoll gegen den Glauben anderer konnte er aber in seinen Predigten und in seinen Reden, die er im Seminar hielt, mehr Anstoß erregen durch das, was er verschwieg, als durch das, was er sagte. Hier trat sein Gemüt und die Wärme seines freundlichen, liebevoll gesinnten Herzens vorteilhaft hervor, und wenn er seinen Seminaristen ans Herz legte, daß sie „mit Glauben, Liebe und Gehorsam Herz und Leben dem Herrn zuwenden und mit der Überzeugung des Apostels: Herr, wohin sollen wir gehen, du allein hast ja Worte des ewigen Lebens, Ihn zu ihrem Führer durch das versuchungsvolle Leben wählen sollten," so konnte er auch wol ein tieferes Gemüt vergessen lassen, daß von dem Worte der Gnade und Erlösung kaum die Rede war. Vieles, was Palmer, objektiv die Verhältnisse beurteilend, über Dinter sagt (II. 84), läßt sich für Zerrenner widerholen und geltend machen. Auch von ihm gilt, daß er sich nicht eben philosophisch mit tiefem Denken jemals den Kopf zerbrach und daß ihm jenes persönliche Sündenbewußtsein und Schuldgefühl, das allein zur vollen Erkenntnis der biblischen und kirchlichen Lehren von Christo und seinem Heile führt, fremd geblieben sei. Aber es gilt auch von ihm, daß sich gerade aus dieser Oberflächlichkeit zu einem Teile der Einfluß erklärt, den er auf die Masse der Lehrer gewann.

Zerrenner geht in seinen pädagogischen Schriften von der Betrachtung des Wesens und der Kräfte des Menschen aus und definiert die Erziehungslehre als „die Wissenschaft, welche die Regeln lehrt, nach welchen wir planmäßig auf die gesamte Bildung des Menschen einwirken sollen" (Methodenbuch f. Volksschullehrer § 1 a. E.). Das Geschäft der Erziehung zerfällt ihm in eine pädagogische Diätetik, eine Kulturlehre

und eine Therapeutik (Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft § 17). Als Grundgesetz der Didaktik gilt ihm (Grundsätze § 130): „Führe den Lehrling von dem Standpunkte seiner Kraft, seiner Bildung, seines Wissens und Könnens in einer weisen Stufenfolge und auf eine seine Gesamtkraft bildende, zweckmäßige Weise dahin, daß er gründlich und vollkommen den Grad der Kraft, der Bildung, der Kenntnis und Geschicklichkeit erlange, den er seiner Bestimmung zufolge erreichen soll." Aus diesem Princip entwickelt er dann 20 Hauptregeln, wie man sie, wenn auch nicht immer mit gleicher Klarheit, erläutert und nicht immer in so großer Manigfaltigkeit in den pädagogischen Lehrbüchern jener Zeit zu finden pflegt. Wie hier, so ist auch an vielen anderen Stellen die Aufzählung der zahlreichen Regeln, die trotzdem als Hauptregeln bezeichnet werden, sehr ermüdend, wenn sie auch vortreffliche Winke für die pädagogische Behandlung geben, und es kann nicht fehlen, daß in ihrer Aufführung oft eine scharfe Unterscheidung und eine logische Gliederung vermißt wird. Überhaupt fehlt in den zahlreichen methodischen Schriften Zerrenners eine tiefere philosophische Auffassung und die Aufmerksamkeit des Lesers wird durch die Massen von Einzelheiten verwirrt; er ist auch darin ein Kind seiner Zeit, welche kritisch alles in seine einzelnen Elemente zu zerlegen bemüht war und den leitenden Faden ebenso leicht aus der Hand verlor, als ihr der Sinn für die Schönheit eines in sich zusammenhängenden, systematisch geordneten Ganzen abgieng. — Im Unterrichte selbst hatte Zerrenner die Klarheit und Anschaulichkeit mit Dinter gemein; minder konnte ihm eine besondere Lebendigkeit zugeschrieben werden, welche auch die vollste Klasse in reger Thätigkeit erhält und den Unterricht einer eifrigen Jagd vergleichbar macht; dagegen rühmte man an ihm eine große Humanität und Freundlichkeit, die ihn trotz seiner starken Beschäftigung und hohen Stellung der Lehrerwelt leicht zugänglich machte, ferner eine Beachtung des sogenannten kleinen Dienstes in der Schule. Zweckmäßige äußere Mittel, einen regelmäßigen Schulbesuch, in den Klassen die äußere Ordnung, im Unterricht den allmählichen gleichmäßigen Fortschritt zu sichern, ihn durch genaue Bezeichnung der passendsten Lehrmittel zu fördern, alles Punkte, die soviel zur Erleichterung des Hauptzweckes des Unterrichtes beitragen, wußte er in einer Zeit anzugeben, wo diese Dinge noch keineswegs soviel besprochen waren, wie heute. Seine Stärke bestand weniger darin, die gesamte Klasse zu ergreifen und sie in lebendig erregtem Unterricht fortzureißen, als darin, auch dem einzelnen gerecht zu werden und ihm die erforderlichen elementaren Kenntnisse für das Leben beizubringen. Aus dieser Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse des einzelnen, teils des einzelnen Unterrichtsgegenstandes, teils des einzelnen Schülers erklärt sich auch die Menge einzelner Regeln, die er in seinen Grundsätzen bald für die verschiedenen Arten von Fragen (§ 182), bald für die verschiedene Benutzung der Antworten (§ 184 ff.), bald über die verschiedenen Arten der Strafen (§ 112) u. a. gegeben hat. Er war eben weit entfernt, alle Unterrichtsgegenstände nach derselben Methode, etwa der katechetischen, behandeln zu wollen, sondern sah ein, daß die Methode sich stets dem Gegenstande anpassen müsse; denn darin eben „erkennt man den Meister in der Unterrichtskunst, daß er bei jedem Unterrichtsgegenstande stets am rechten Flecke die passende Lehrform wählt und, wo es zweckmäßig ist, die Lehrformen wechselt" (Jahrb. 1825, 2. H. S. 49). — Aufmerksam auf alle Fortschritte, welche die Pädagogik machte, suchte er alles zu verwerten, was sich nach seiner Prüfung probehaltig erwies. Aber er war vorsichtig; er huldigte nicht blindlings der Methode irgend einer Schule oder eines Mannes, sondern hielt sich auch hier an den Grundsatz: Prüfet alles und das Beste behaltet. Mit besonderem Eifer ließ er sich die Einführung der Lautiermethode nach Stephani angelegen sein (seine Tochter war eine der ersten, die nach dieser Methode unterrichtet wurde), und war nach Möglichkeit bemüht, sie durch seine speziellen Anweisungen den Lehrern mundrecht zu machen; dagegen erklärte er sich gegen die Schreiblesemethode, indem er es neben anderen

Gründen für bedenklich hielt, das Kind gleichzeitig zweierlei lernen zu lassen (Method. S. 101), verlangte aber, daß das Kind von den Schriftzügen ein Bild geistig richtig und fest auffassen lerne, nicht bloß die Vorschrift nachmale (Jahrb. 1826 S. 84). Er schätzte und übte die Katechese, aber er war klug genug, sie nicht zu überschätzen oder ihre Anwendung auch da zu dulden, wo sie nur störend wirken konnte. Er erkennt an (Jahrb. 1825, 2. H. S. 48), daß mit dem Begriffszersplittern und Katechisieren im Religionsunterricht vielfach ein verderblicher Unfug getrieben werde, und verlangt, daß der Lehrer der Religion vor allen Dingen dahin arbeiten müsse, daß die großen Wahrheiten der Religion von den Kindern mit festem, lebendigem Glauben aufgefaßt würden. Im allgemeinen soll der Lehrer den Gang befolgen, daß er das Geschichtliche der Religion zur Basis nimmt, dann die Lehren der Religion als göttliche Offenbarung vorträgt und sie dem Verstande der Kinder so nahe bringt, daß sie wissen, was sie nach denselben glauben und wozu sie die Lehren der Religion benutzen sollen. Der Unterricht soll, wie die Bibel, nicht die Lehren beweisen, aber auf die Bestätigung ihrer Lehren hinweisen.

Eine nicht unwichtige Unterbrechung erfuhr die Thätigkeit Zerrenners dadurch, daß ihm im Jahre 1830 durch den König der Auftrag erteilt wurde, von den im Holsteinischen nach den Grundsätzen des gegenseitigen Unterrichtes eingerichteten Elementarschulen, besonders in Eckernförde, an Ort und Stelle gründlich Kenntnis zu nehmen. Er reiste im Herbst dieses Jahres dahin ab, verweilte 14 Tage in Eckernförde selbst und besuchte hierauf noch viele Stadt- und Landschulen im Holsteinischen und Schleswigschen, welche die wechselseitige Schuleinrichtung hatten, und kehrte sehr eingenommen von derselben und befriedigt durch die überaus freundliche und ehrenvolle Aufnahme, die ihm überall zu teil geworden, zurück. Das Ausführliche gehört dem Artikel an, der eigens diesem Gegenstande gewidmet ist. Nur das muß in Bezug auf Zerrenner selbst hier erwähnt werden, da die Frage zu einem nicht ohne Animosität von beiden Seiten geführten Streite zwischen ihm und Diesterweg Veranlassung gegeben hat, daß Zerrenner 1) die wechselseitige Schuleinrichtung nur als Notbehelf für die zahlreichen Schulen gelten lassen wollte, in denen die Anzahl und Verschiedenheit der Schüler zu groß sei, als daß sie gleichzeitig von einem Lehrer beschäftigt werden können, 2) daß, was von Diesterweg durchaus übersehen worden ist und seine Hauptangriffe daher zu einem großen Teile gegenstandslos macht, der eigentliche Unterricht dem Lehrer verbleiben, die Einübung des Erlernten dagegen den Gehilfen, die aus der Zahl der geförderten Schüler gewählt wurden, nach ganz bestimmter Anleitung übertragen und hierauf vom Lehrer kontrolliert werden sollte. Diesterweg verwechselte die wechselseitige Schuleinrichtung durchaus mit der Bell-Lancasterschen, gegen die Zerrenner ebenfalls schon lange vorher seine wesentlichen Bedenken geäußert (Schulfreund, 9. Bdch. S. 152 ff.). „Dieser gegenseitige Unterricht," der im Wesentlichen Kindern anvertraut ist, sagt Zerrenner (a. a. O. S. 160), „kann nie zu dem eigentlichen großen Ziele der Erziehung und Jugendbildung führen. Das Ganze ist und bleibt ein Abrichten, durch welches gewisse Kenntnisse mit dem Gedächtnis aufgefaßt und gewisse Fähigkeiten erlangt werden; aber von Erziehung und Bildung ist hier keine Rede." Dagegen fügt er schon damals hinzu (S. 162): „wo bloß von Übungen die Rede ist, mag Knabenkraft ausreichen; aber Höheres fordert die Bildung des Geistes und Herzens." Nach der wechselseitigen Schuleinrichtung, wie sie Zerrenner empfahl, sollten aber eben nur die Übungen den Knaben übertragen werden, der eigentliche Unterricht dem Lehrer selbst verbleiben und zwar so, daß, wenn auch nach einer genauen Klassifikation der Schüler für diese Übungen zahlreiche Stufen (z. B. 14 für das Lesen) unterschieden wurden, nach denen die Knaben verteilt und beschäftigt wurden, es doch nur 2 oder 3 große Abteilungen gab, die abwechselnd den eigentlichen Unterricht seitens des Lehrers erhielten. Freilich konnte schließlich Diesterweg sich darauf berufen, daß nach einem gewaltsamen Auf-

schwunge die Sache selbst sowol im Holsteinischen nach dem Tode des Königs, der den Gegenstand ganz besonders begünstigt hatte, als auch in Sachsen trotz Zerrenners Bemühungen bald ganz wider eingeschlafen war. Das lag aber nicht in dem Mechanismus des Verfahrens, im Gegenteil in der Schwierigkeit und Weitläufigkeit, welche das sogenannte Hilfsprotokoll erforderte, um die einzelnen Kinder genau zu klassifizieren und jeder kleinen Stufe (denn jeder Knabe hatte höchstens 6 andere bei ihren Übungen zu beaufsichtigen und zu leiten) den geeigneten Gehilfen und die passende Übung zuzuweisen. Dies erforderte eine so komplizierte Arbeit außerhalb und innerhalb der Lehrstunden, daß man es gern glauben kann, wenn die einzelnen Lehrer über die äußerste Erschöpfung klagten, die das Resultat dieses Unterrichtes war. Allerdings waren die Erfolge in Magdeburg, in Aschersleben ausgezeichnete. Hier bestanden eine Knaben- und eine Mädchenschule, jede das ganze schulpflichtige Alter vom 6. bis 14. Jahre enthaltend, zu deren Unterricht zwei mächtige Fabriksäle benutzt wurden; sie standen unter der Leitung der ausgezeichneten Lehrer Rokohl und Sander und waren Zerrenners Stolz; denn ihre Leistungen standen gegen die der 5klassigen Bürgerschule nicht zurück. Aber „diese Schulen," sagt Looff, „konnten auch nur bestehen, wenn der Lehrer seine volle geistige und körperliche Kraft seinem Lehramte hingab." Hier war also Zerrenner das begegnet, was ihm sonst nicht so leicht passierte, daß er aus Begeisterung für die Sache und durch die Erfolge getäuscht an den Lehrer zu große Anforderungen gestellt hatte. Die auf den Gegenstand bezüglichen Schriften Zerrenners sind: Über das Wesen und den Wert der wechselseitigen Schuleinrichtung. 1832. — Mitteilungen und Winke, die Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung betreffend. 1834. — Die wechselseitige Schuleinrichtung nach ihrem inneren und äußeren Werte, mit Beziehung auf des Seminardirektors Dr. Diesterweg Schrift über dieselbe. 1837.

Bald nach der holsteinischen Reise wurde infolge des Todes des Propstes Rötger am Kloster u. l. Fr. unserem Zerrenner, der dafür die Direktion des Seminars aufgab, die Leitung dieses Gymnasiums und Alumnats unter dem althergebrachten Prädikate eines Propstes übertragen, und auch hier hat er seine organisierende Hand angelegt. Die innere Verfassung dieser Anstalt wurde nämlich damals dahin umgeändert, daß sie eine den übrigen Gymnasien der Monarchie entsprechende Einrichtung erhielt und für eine höhere Unterrichts- und Pensionsanstalt erklärt wurde. Wegen seiner anderweitigen ausgedehnten Thätigkeit, die ihn oft in die Provinz führte, war er selbst vom Unterricht entbunden worden. Bald wurde ihm neue Ehre zu teil: im Jahre 1833 erteilte ihm die Universität Leipzig die philosophische, im Jahre 1834 bei Einweihung des neuen Universitätsgebäudes die Universität Halle die theologische Doktorwürde. Dagegen wurde nach dem Tode des Rektors Solbrig (1843) der Direktor Müller von Torgau an das Kloster berufen und diesem Ostern 1844 die volle Direktion übertragen, während Zerrenner Ehrenephorus des Klosters blieb. In dem letzten Jahrzehnt seines Lebens wurde Zerrenner überhaupt wegen seiner rationalistischen Richtung in seiner amtlichen Thätigkeit immer mehr zurückgedrängt, und er mußte schmerzlich warnehmen, daß sowol in der Kirche, als auf dem Gebiete der Pädagogik andere Grundsätze befolgt wurden, als diejenigen waren, denen er sein Leben gewidmet hatte. Er starb nach kurzer Krankheit am 2. März 1851, nachdem ihm wenige Monate vorher seine treue, für ihn in Liebe, Aufmerksamkeit und Sorgfalt lebende Gattin, die Tochter des Pastors Keßler aus Meitzendorf bei Magdeburg, gestorben war. Er hinterließ 3 in Magdeburg glücklich verheiratete Töchter, nachdem er den einzigen Sohn frühzeitig verloren hatte. Seine hohe Gestalt hatte etwas überaus Würdiges, ja Imponierendes, und wir können eine Schilderung nur sehr angemessen finden, die ihn, bei Gelegenheit einer Schulrevision auf dem Katheder sitzend, mit Jupiter vergleicht. Daneben hatten aber seine blauen Augen und sein ganzes Wesen etwas ungemein Herzliches und Gewinnendes.

Seine Schriften, soweit sie nicht oben genannt sind, hier aufzuführen, würde zwecklos sein; sie haben ihrer Zeit redlich gedient; heute sind sie nicht mit Unrecht der Vergessenheit anheim gefallen. **Dr. Erler.**

Zeugnisse (Konduitenlisten). Unter diesem Titel sollen nicht die Schülerzeugnisse besprochen werden, welche in früheren Artikeln eine eingehende Behandlung gefunden haben, sondern die Lehrerzeugnisse, d. h. die einem Mitgliede des Lehrstandes von seiner Aufsichtsbehörde ausgestellten Zeugnisse über seine bisherige Dienstführung, sowol die zu einem bestimmten Zwecke von ihm selbst oder von einem dabei beteiligten Dritten (städtische Wahlkollegien und dgl.) erbetenen Einzelzeugnisse, als auch insonderheit die periodisch widerkehrenden, in amtlichen Schulberichten (VII. T. 2. S. 234) der Aufsichtsbehörde niedergelegten, oftmals nur in tabellarischer Form ausgestellten Zeugnisse, gewöhnlich Konduitenlisten genannt. Die letzteren sind seit dem Revolutionsjahre 1848 in einen derartigen Verruf gekommen, daß als gewaltiger Rückschrittler verschrieen wird, wer ihre Verteidigung übernimmt und ihre Berechtigung in einer woleingerichteten Schulverwaltung beweisen will. Um das zu begreifen, ist zunächst an der Hand ihrer Geschichte ihre frühere Art und Bestimmung darzustellen.

Stoy (Encyklop. der Pädagogik S. 210) läßt sie in Preußen bereits 1736 von Friedrich Wilhelm I. eingeführt sein. In Hannover gebot 1756 die Inspektionsordnung die Einsendung derselben, ebenso in Preußen § 13 des General-Landschulreglements vom 12. August 1763, hier unter Beifügung des Zweckes, daß weder ungeschickte und untüchtige, noch ruchlose und auch einen bösen Wandel führende Küster und Schulmeister geduldet werden, wohin zu rechnen, wenn sie dem Trunk oder Diebstahl ergeben, Zänkerei in der Gemeinde anrichten, sich widerspenstig und ungehorsam beweisen oder der Unzucht und Hurerei überführt werden. Würde dergleichen erst wargenommen, wenn sie schon im Amte stehen, „so soll nicht nur bei Einsendung der „jährlichen Konduitenlisten" solches angemerkt, sondern auch sofort an unsere Konsistorien berichtet werden, weil nach Befinden dergleichen anstößig lebende und ruchlose Schulmeister sofort suspendiert resp. kassiert werden müssen." Vgl. v. Rönne, Das Unterrichtswesen des pr. Staats I. S. 67. Ein Schema dieser Konduitenlisten ist dort nicht gegeben. In dem katholischen Schulreglement für Schlesien von 1765 findet sich das Schema eines „Auszugs aus den von den Erzpriestern der Inspektion eingeschickten Berichten, Visitationen und halbjährlichen Extrakten" mit folgenden Rubriken: Namen der Archipresbyterate — Namen der Örter jedes Archipresbyterats — Namen des Pfarrers — dessen Fleiß oder Unfleiß beim Schulwesen — Namen des Schulmeisters — dessen Fleiß oder Unfleiß — Zahl der Kinder, die in die Schule gekommen, nicht gekommen — Zahl der Personen, die in den Widerholungsstunden gewesen, nicht gewesen — Hindernisse, die nicht gehoben werden können — Anmerkungen. Vgl. Niedergesäs, Das Elementarschulwesen in den Königl. preußischen Staaten. Crefeld 1847. S. 38., ein Buch, das viele wertvolle, sonst unbekannte Dokumente der preußischen Schulverwaltung enthält. Eine Verordnung der königl. Regierung zu Köslin vom 16. Februar 1817 schreibt den Superintendenten vor, die Konduitenlisten nicht in allgemeinen Ausdrücken abzufassen, sondern jedesmal eine genaue und zuverlässige Beurteilung jedes einzelnen zu entwerfen. Die königl. Regierung zu Bromberg schreibt unter dem 23. März 1818 für diese, von den Geistlichen jährlich über alle in ihren Diöcesen wohnhaften öffentlichen und Privatschullehrer, mit Ausschluß der Lehrer an Gelehrten- und höheren Stadtschulen, aufzustellenden Listen ein Schema vor mit folgenden Rubriken: 1. Name des Lehrers; 2. Bezeichnung der Schule, an welcher er arbeitet (Simultan-, katholische, evangelische, Stadt-, Landschule); 3. Geburtsort; 4. Lebensalter; 5. Dienstzeit (seit wann der Lehrer angestellt), durch wen berufen und geprüft und wann er bestätigt ist, ob auf Lebensdauer oder nur auf Zeit angestellt; 6. Konfession, frühere wissenschaftliche und pädagogische Vorbereitung

zum Schulamte, etwaige Bemühungen für seine Fortbildung, namentlich ob er die Konferenzen benutzt; 7. Erfolg seiner Amtsthätigkeit, ob Schulunterricht ununterbrochen erteilt wird; Hindernisse, welche der Lehrer nicht hinwegräumen kann; 8. sittliches Betragen und Verhältnis zu der Schulgemeinde, dem vorgesetzten Geistlichen und seinen Amtsgehilfen; 9. ob der Lehrer noch andere Ämter bekleide, namentlich ob Organist oder Küster; 10. Diensteinkommen; 11. Bemerkungen in Bezug auf natürliche Anlagen, Liebe für das Schulfach, Kenntnis beider Landessprachen und der entwickelnden Lehrweise u. s. w. Vgl. Niedergesäs a. a. O. S. 561 Nr. 493, der auch Schemata anderer preußischer Regierungen aus jener Zeit mitteilt. Das Schema zu den Konduitenlisten über „Predigts- und Schulamtskandidaten", welches die königl. Regierung zu Stralsund am 19. Mai 1820 vorschreibt, ist dem obigen ähnlich; das von derselben gleichzeitig erlassene Schema zu Konduitenlisten über Schullehrerinnen enthält 11 Spalten, unter welchen wir hervorheben: 8. Urteil über ihre Fähigkeiten, Kenntnisse und Lehrmethode; 9. Urteil über ihren sittlichen Wandel und 11. besondere Bemerkungen. Vgl. Kirsch, Deutsches Volksschulrecht II. S. 134. Die Regierung in Merseburg begnügte sich mit tabellarischen Anzeigen über den Zustand der Schulen einer Ephorie, deren Schema 1818 vorgeschrieben wurde (eine Rubrik heißt Urteil über des Lehrers Geschicklichkeit, Fleiß und Verhalten), für deren Erstattung sie 1820 einen dreijährigen Turnus als ausreichend hielt. Vgl. Niedergesäs a. a. O. S. 571. In Nassau ordnete das freisinnige Schulgesetz vom 24. März 1817 in § 26 der allgemeinen Schulordnung für die Volksschulen die Aufstellung und Fortführung von Konduitenlisten über das gesamte Schullehrerpersonal (von Lehrerinnen gestattete es nur Industrielehrerinnen, über welche später besondere Konduitenlisten geführt wurden) als ein Mittel der Aufsicht über die Amtsführung desselben neben den vorgeschriebenen Visitationen der Schulen und der Anwendung von Disciplinarstrafen an und schrieb in § 19 der Instruktion für die herzoglichen Schulinspektoren ein Formular einer am Schlusse eines jeden Schulhalbjahres auszufüllenden Konduitenliste vor, welche den jährlichen Hauptvisitationsberichten jedesmal beigeschlossen, aus denen aber auch im Laufe des Jahres bei Anträgen auf Gratifikationen, Zulagen, Beförderungen und Entlassungen die betreffenden Auszüge beigefügt werden sollten. Ein Generalerlaß der herzoglichen Landesregierung vom 27. Dezember 1821 empfahl die genaueste Umsicht und die strengste Gewissenhaftigkeit bei Aufstellung der Konduitenlisten, „weil hierauf das Gedeihen des Volksschulwesens beruhe und dadurch Ungerechtigkeiten gegen die Gemeinden sowol als gegen den Schullehrer vorgebeugt werden können", und ließ ausdrücklich etwaige Berichtigungen in einer folgenden Liste zu. Das Formular umfaßte folgende 14 Kolumnen: 1. Namen und Vornamen. 2. Geburtsort. 3. Geburtsjahr. 4. Konfession. 5. Ort, wo er sich gebildet. 6. Ort der vorletzten und gegenwärtigen Anstellung. 7. Ob verheiratet. Zahl der Kinder. Ob dieselben versorgt sind. 8. Ob definitiv oder provisorisch angestellt. 9. Fähigkeit. 10. Fleiß. 11. Lehrfertigkeit in den Lehrgegenständen (Religionslehre, Sprachlehre, Realunterricht, Rechnen, Formen- und Maßlehre, Gesanglehre). 12. Ob Organist. Qualifikation zum Organistendienst. 13. Charakter und Betragen. 14. Anmerkungen in spec. ob eine Lehrerwohnung vorhanden und zu welchem Anschlage. Es war verfügt, daß als Stufen der Lehrfertigkeit in den bezeichneten Lehrgegenständen vier Grade: vorzüglich, gut, mittelmäßig, gering, angenommen und durch a b c d, erforderlichen Falls durch Zusammensetzung dieser Buchstaben, bezeichnet, daß aber Fähigkeit, Fleiß, Charakter und Betragen nicht mit Buchstaben, sondern mit den für sie passenden Wortprädikaten angedeutet werden sollten. Das Konsistorium in Aurich verlangte 1820 eine bestimmtere Abfassung der Konduitenlisten, „nicht nur die vorgeschriebenen Kolumnen aufs vollständigste und ausführlichste auszufüllen, sondern auch insbesondere das öffentliche und Privatleben der Geistlichen und Lehrer und inwiefern sie der Gemeinde als Beispiel eines tugendhaften, nüchternen und ehrbaren Wandels vorleuchten,

als vorzügliche Gegenstände ihrer unbefangenen und gewissenhaften Bemerkungen zu behandeln".

Was sonach für die Beaufsichtigung der Volksschullehrer verordnet war, einmal mit ausdrücklichem Ausschluß der Lehrer der höheren Schulen, das findet sich später auch für letztere in Preußen vorgeschrieben, z. B. durch die Instruktion des Berliner Konsistoriums vom 10. Juni 1824 für die Direktoren und Rektoren der gelehrten Schulen in der Provinz Brandenburg § 26 unter der Rubrik Konduitenlisten. Sie sollen jährlich anfangs Dezember verfaßt werden und das unbefangene und freimütige Urteil des Direktors oder Rektors über jeden Lehrer enthalten, über seinen Wandel, über die Art, wie er sich seinen Pflichten unterziehe und ob er in seinen Studien fortschreite. Vgl. v. Rönne II. S. 86. Es hatte nämlich bereits am 11. Januar 1819, d. h. nachdem man sich auf dem Kongreß zu Aachen mit der unruhigen und unzufriedenen Stimmung der Studenten und Professoren beschäftigt und der Feldzug der Großmächte gegen den „esprit de jacobinisme" der Jenenser Studenten begonnen hatte, eine Kabinetsordre aus der „bewegten Zeit" die Notwendigkeit abgeleitet, die Bande der Zucht schärfer anzuziehen und die Oberaufsicht „auf diejenigen, welche durch Rede und Schrift einen mächtigen Einfluß auf das Volk üben", zu verdoppeln. „Vor jeder Anstellung und Beförderung der Lehrer bei den gelehrten Schulen und Seminarien soll eine speziell sich über die Grundsätze und die bisherige Handlungsweise des Individuums in allen seinen Lebensverhältnissen verbreitende Nachweisung eingereicht werden, in welcher alles, was in dieser Hinsicht für oder wider denselben spreche, aufs genaueste anzugeben sei." Also lautet das Cirkular des Ministers v. Altenstein vom 6. Oktober 1819, dem ein umfassenderes vom 30. Oktober folgte, es sei dahin zu wirken, daß sämtliche Direktoren, Rektoren, Professoren und Lehrer an den Gymnasien, Lyceen und höheren Schul- und Erziehungsanstalten in lebendiger Anerkennung ihres wichtigen Berufs und in ruhiger Erwägung dessen, was ihnen in dieser Zeit zu thun obliegt, durch eine ganz besonders strenge, alle Verhältnisse richtig würdigende Besonnenheit in ihren mündlichen und schriftlichen Äußerungen und durch ein von innerer Haltung zeugendes, einzig und allein dem Wahren und Rechten geweihtes Handeln in und außer der Schule kundthun und offenbaren, wie es ihnen ein Ernst sei, ihr Leben in Einklang zu bringen mit ihrer Lehre, und an der Reinheit, Gediegenheit und Unsträflichkeit ihres eigenen Redens und Thuns der Jugend ein Beispiel und Vorbild zu geben 2c. S. v. Rönne II. S. 108. Eine Kabinetsordre vom 4. März 1820 verbot namentlich auch „den akademischen und Schullehrern" die altdeutsche Tracht als eine unschickliche. Es waren dann die Karlsbader Beschlüsse verkündet (wie erkannte Dahlmann in ihnen sogleich die Erbärmlichkeit der deutschen Zustände! Vgl. Springers Dahlmann I. S. 172) und die bekannten Untersuchungen über demagogische Umtriebe angeordnet worden, in deren Folge die Kabinetsordre vom 12. April 1822, betreffend das Verfahren bei Amtsentsetzung der Geistlichen und Jugendlehrer, an die „bei der Ordre vom 17. Dezember 1805 vorschwebende" Absicht erinnerte, „ohne nachteilige Weitläufigkeiten" unwürdige Subjekte von dem wichtigen Amte der Religionslehre und Jugendbildung sofort zu entfernen, und tief beklagte, daß auch in Preußen mehrere öffentliche Lehrer den Verirrungen der Zeit huldigten, anstatt wahre Intelligenz zu verbreiten, welche die Grundlage des Staats ausmache und auf jede Weise befördert werden müsse, die Ausartungen derselben begünstigten, einen Oppositionsgeist zeigten und sich namentlich auf Angelegenheiten der Staatsverfassung und Verwaltung eine Einwirkung anmaßten, welche mit der pflichtmäßigen Führung eines Lehramts unverträglich sei. Man wolle aber die gegenwärtigen und kommenden Generationen vor Verführung ebenso bewahren, wie es andererseits die Ehre des Lehrstandes und der Lehrinstitute erfordere, von denselben unwürdige, den landesväterlichen Absichten und ihrem hohen Berufe nicht entsprechende Individuen auszuschließen. Vgl. Riedergesäß a. a. O. S. 421. Und als die danach

getroffenen Maßregeln es nicht erreicht hatten, die „verkehrten und nachteiligen Richtungen, welche hin und wider auf höheren und niederen Lehranstalten wuchern", zu unterdrücken, war durch das Cirkular des Ministeriums des Innern und der Polizei vom 25. Mai 1824 an sämtliche Regierungen, betreffend die Aufsicht auf öffentliche Lehranstalten, für Anstellungen im Lehrfach der „unabänderliche Grundsatz vorgeschrieben worden, daß öffentliche Lehranstalten weder durch bloße wissenschaftliche Bildung der Zöglinge, noch dadurch, daß auf ihnen nur keine schädlichen und verderblichen Gesinnungen und Richtungen erzeugt und befördert würden, ihren Zweck erreichten, sondern daß letzterer neben der wissenschaftlichen Bildung auch darin bestehe, in den Zöglingen Gesinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorsams gegen Landesherrn und Staat zu erweitern und zu befestigen, daß daher Lehrstellen nur denen, die auch in dieser letztgenannten Beziehung volles Vertrauen verdienten, übertragen werden dürften. Auch die bereits angestellten Lehrer seien in dieser Rücksicht auf das strengste zu kontrollieren" 2c. Vgl. Niedergesäs a. a. O. 574 und eben dort S. 427 die Ministerialverfügung vom 19. Dezember 1824 über eine Schärfung der Aufsicht über Amtsführung und Lebenswandel der Kirchen- und Schulbeamten. Die Konsistorien und Regierungen sollen nicht nur selbst auf die amtliche und sittliche Führung der Diener der Kirche und Schule ein besonders wachsames Auge haben und jede, wenn auch an sich nur geringe Ausschreitung derselben, in der sich das Aufkeimen irgend einer bösen Neigung kundgebe, stufenweise, aber jederzeit mit prompter Strenge durch Verwarnungen und Ordnungsstrafen rügen, sondern auch genau darauf halten, daß die Vorgesetzten in erster Instanz diesem Teile ihrer Amtspflicht genügten. Namentlich die eingehenden Konduitenlisten, Zeugnisse und sonstigen Anzeigen sollten mit vorzüglicher Aufmerksamkeit geprüft, darin auch keine unbestimmten und doppelsinnigen Bemerkungen, mit denen die Berichterstatter wol zuweilen die Anzeige vorgefallener Ungebürnisse zu umgehen pflegten, geduldet, sondern es solle solcher unziemlichen Bemäntelung genau nachgeforscht werden. So sind also auch für die Lehrer an den höheren Schulen geheime Konduitenlisten eingeführt worden (vgl. auch die pommersche Dienstinstruktion für die Direktoren von 1829, die für Rheinpreußen von 1839 II. 6), zuletzt noch für die Lehrer der höheren Bürgerschulen und Mittelschulen und für die Probekandidaten durch Cirkular des Kultministers vom 18. Juni 1844.

Auch in den dreißiger Jahren ist bei verschiedenen Gelegenheiten in Preußen eine strenge Aufsicht über alle Lehrer eingeschärft worden. Das Cirkular vom 16. Dezember 1833 verlangte, daß an den Gymnasien kein Lehrer angestellt werde, über dessen Lebenswandel nicht zuvor die genauesten Erkundigungen eingezogen seien hinsichtlich seiner sittlich-religiösen Denk- und Handlungsweise, insbesondere aber seiner politischen Grundsätze. Auch die bereits angestellten Lehrer seien in obiger Rücksicht aufs strengste zu kontrollieren und jede Spur entgegengesetzter Richtungen und Änderungen sofort anzuzeigen. Vgl. v. Rönne II. S. 98. Um „unwürdige Subjekte von dem wichtigen Amte der Jugendbildung je näher je lieber zu entfernen", wurde eine größere Vollständigkeit der Visitationsprotokolle und Berichte anbefohlen, welche ein umfassendes Bild der ganzen Wirksamkeit geben sollten und welche, da sie nach Verlauf eines längeren Lebensabschnitts die beste Charakteristik enthalten müßten, stets die meiste Beachtung bei den Entscheidungen im Rekursverfahren wider disciplinarisch bestrafte Lehrer verdienten. Vgl. das Ministerialreskript vom 10. Juli 1837 bei Niedergesäs S. 435 und eben dort S. 612—617 ein Beispiel, wie die einzelnen Provinzialregierungen bestrebt gewesen sind, die Obliegenheiten und Verpflichtungen der Geistlichen als Schulrevisoren in umfangreichen Reskripten festzusetzen. Der Oberpräsident von Schlesien, v. Merckel, verlangt dort, daß vor allen Dingen auf die sittliche Haltung der Lehrer geachtet werde, ob „selbige ein stilles, eingezogenes und ordentliches Leben" führen, und daß, wenn ein Lehrer auf Abwege gerate und eine „liebreiche Warnung" fruchtlos bleibe, auch eine „gemessener und ernstlicher widerholte",

ein Protokoll aufzunehmen, eventuell ein Bericht zu erstatten sei unter Darstellung der Thatsachen, durch welche eine Unzufriedenheit veranlaßt werde. Bei v. Rönne I. S. 351—359 ist eine Instruktion der Regierung zu Breslau über die Einrichtung der von den Geistlichen zu erstattenden Schulberichte aus dem Jahre 1835 abgedruckt, welche die genauesten Anweisungen, am Schlusse aber die Bemerkung enthält, es sollten in Zukunft in „den für jetzt noch auf einige Zeit am Jahresschlusse einzureichenden Konduitenlisten" bloß die Rubriken über Fleiß und sittliche Führung der Lehrer beibehalten werden. Die kurhessischen und die Meininger Visitationsfragen von 1844 und 1846 (bei Kirsch II., 473 und 390) sind wol die umfassendsten. Da hat der Pfarrer auch die Fragen zu beantworten: Herrscht in der Schule ein sittlich-religiöser Geist? ist der Lehrer vom christlich-religiösen Geiste durchdrungen und bemüht, die ihm anvertraute Jugend durch Lehre und Beispiel zur Gottesfurcht und Sittlichkeit heran zubilden?

Auch im Königreich Sachsen wurden durch die Verordnung vom 9. Juli 1835 zur Ausführung des neuen Schulgesetzes vom 5. Mai die Bezirksinspektoren angewiesen, ihren jährlichen Berichten eine die Leistungen und das Verhalten sämtlicher Lehrer vollständig und übersichtlich darlegende Tabelle beizufügen. Vgl. Florey, Codex der sächsischen Elementarschule. Leipzig 1868, S. 91.

Fassen wir diese Geschichte der Konduitenlisten zusammen, so sind einzelne Perioden wol zu unterscheiden. Bevor es einen eigentlichen Stand der Volksschullehrer gab, der erst von der Errichtung der Seminare und von der Bedingung des Besuchs derselben zur Anstellung datiert, dienten sie hauptsächlich zur Säuberung der Schulen von unwissenden und sittlich versunkenen Subjekten; dazu bedurfte es häufiger periodischer Berichte über die Schuldiener. Wer sich wundern möchte über die Menge der sittlichen Vergehen, welche das General-Landschulregiment bei den damaligen Lehrern als möglich voraussetzt, der mag sich an die in alten Kirchenordnungen den Geistlichen Schuld gegebenen erinnern, gleich nach der Reformation, da wo „von der Priesterschaft Leben in der Gemeinde" geredet wird. Vgl. z. B. Steubing, Kirchen- und Reformationsgeschichte der Oranien-Nassauischen Lande. Hadamar 1804, S. 327. Bei den Schulordnungen am Ende des zweiten Jahrzehnts dieses Jahrhunderts gestalteten sich die Konduitenlisten mehr zu übersichtlichen Zusammenfassungen eines Hauptberichts über die Schulen und Lehrer eines Bezirks, zu tabellarischen Auszügen aus umfassenderen Gesamtberichten zum Handgebrauch der oberen Schulbehörde in allen Zweigen der Schulverwaltung, namentlich bei Anträgen auf Versetzungen und Beförderungen der Lehrer. Ihr Zweck ist am besten in der obenmitgeteilten naussauischen Verfügung ausgedrückt: Zur Abwehr von Ungerechtigkeiten gegen Gemeinden und Lehrer. Denn Anstellung, Beförderung, Entlassung, Besoldung, alles dieses lag dort ausschließlich in der Hand der Regierung. Die berufliche Befähigung, zu welcher allerdings eine vorwurfsfreie und nach allen Seiten vorsichtige Lebensführung gehört, war Hauptgegenstand der Konduitenlisten. Mit dem Aachener Kongreß beginnt eine dritte Periode der Konduitenlisten, ihre Aufgabe ist fortan nicht mehr die bisherige, auf den eigentlichen Beruf beschränkte. Der Staat hat die Schule an sich gezogen und will die in seinen Dienst mittelbar oder unmittelbar gestellten Lehrer für seine politischen Zwecke verwenden zur Unterstützung des herrschenden Regierungssystems. Er legt deshalb ein besonderes Gewicht nicht nur auf „sittlich-religiöse Denk- und Handlungsweise", sondern hervorragend auf „politische Integrität" und weist den öffentlichen Lehranstalten die bis dahin nicht gehörte Bestimmung zu, in den Zöglingen Gesinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorsams gegen „den Landesherrn und den Staat" (nicht das Vaterland) zu erwecken und zu befestigen, was nur der Lehrer vermöge, der von gleichen Gesinnungen beseelt sei. (Man vergl. nur das oben angeführte Ministerialcirkular vom 6. Oktober 1819 nach seinem Wortlaute.) Die anbefohlene schärfere Kontrolle erforderte die periodische Einreichung eines umfassenden Bildes von

der gesamten Wirksamkeit eines Lehrers innerhalb und außerhalb der Schulräume. Je ausgeprägter das herrschende System des Staatsschulwesens wurde, eine desto größere Rolle spielten diese Konduitenlisten, welche gar bald auch die Beurteilung der kirchlichen Haltung nach dem alleinigen Maßstabe der herrschenden Rechtgläubigkeit, der steten Bundesgenossin politischer Bedrückung, in ihren Bereich zogen. Es wurde in den Zeugnissen die politische und kirchliche Haltung vor die berufliche gestellt. Über solche Schäden eines Staatsschulsystems ist mehrfach geredet; Stoy hat sie a. a. O. S. 210, 266, 268 in krassen Beispielen vor die Augen geführt. Nicht wenige Lehrer wurden ein Opfer desselben. War es da zu verwundern, daß man diese Konduitenlisten als das Damoklesschwert betrachtete, welches über dem Haupte eines jeden Lehrers hänge und denselben bei jeder Abweichung der politischen und kirchlichen Haltung auf eine geheime Anzeige des Vorgesetzten unfehlbar zerschmettere?

Wer jene schwülen Zeiten politischen und kirchlichen Drucks durchleben mußte, der fand den 1848 aus den tonangebenden Lehrerkreisen erschallenden Ruf nach Abschaffung solcher Konduitenlisten, welche den Lehrer nicht sowol nach seinem Werte als Lehrer und Erzieher zu allen christlichen Tugenden, als vielmehr nach seiner politischen und kirchlichen Haltung abschätzten, deren Beurteilung selbst in die Hände von Polizeidienern und Küstern gelegt sein konnte, sehr begreiflich, zumal der Lehrstand durch materiellen und geistigen Druck auch sonst gereizt und verbittert war. Auffallen konnte nur, daß einzelne Regierungen sofort gar zu fügsam waren und damit zugaben, daß die geheimen Konduitenlisten im Dienste eines nicht länger aufrecht zu haltenden Regierungssystems gestanden hätten. Eine Kabinetsordre vom 31. Juli 1848 hob in Preußen allgemein die geheimen Konduitenlisten in der Civilverwaltung auf, ohne etwas anderes an deren Stelle zu setzen. Wunderbar! Sollte damit gesagt sein, daß sich die Schulbehörden nicht mehr über Führung und Befähigung der Lehrer in den periodischen Berichten aussprechen dürften, also darauf ihr Augenmerk gar nicht mehr zu richten hätten? So wollte es allerdings mancher der damals tonangebenden Lehrer verstanden wissen und richtete danach sein Leben ein, ohne daß die schlimmen Folgen für ihn ausblieben. Oder nur, daß diese Rubriken in den tabellarischen Listen unausgefüllt bleiben sollten? Das konnte nicht verlangt sein, denn die Lehrerversammlungen stellten in der Regel strenge Forderungen an den Lehrerberuf. Der Haß war also nur auf die Konduitenlisten gerichtet, soweit sie im Dienste politischer und kirchlicher Rückströmung standen, welche alle vortrefflichen Einrichtungen, deren sich Preußen erfreute, allein aus der unumschränkten Regierungsform als ihrer notwendigen Bedingung herleitete und, wie Dahlmann einst zürnend aus seinem Exile schrieb, das Geklingel mit Dogmen für jeden, der weiter wollte, zur Hauptsache machte. Es ist nie bezweifelt worden, daß es im Lehrstande doch auch solche Männer gebe, deren Aussonderung und Entfernung um der Schule willen notwendig werden könne. Oder endlich, sollte damit gesagt sein, daß in Zukunft nur das Geheime beseitigt und den Beteiligten eine Einsicht in die Beurteilung ihrer Dienstführung gewährt werden sollte? Solche und ähnliche Fragen waren sicherlich berechtigt. Um ihre Beantwortung bat u. a. alsbald die königl. Regierung zu Marienwerder. Die Antwort des Ministers v. Ladenberg vom 13. Oktober 1848 verwarf zunächst die Gestattung einer solchen Einsichtnahme, denn sie beeinträchtige leicht die Zuverlässigkeit des Urteils und führe zu unangenehmen Weiterungen und Reklamationen, deren möglichste Vermeidung im Interesse des Schulwesens läge. (Das war eine Auffassung, die wenigstens von derjenigen des sächsischen Kultministers gänzlich abwich. Im Königreich Sachsen hatte eine Verordnung vom 21. Juli 1848 die Superintendenten angewiesen, den Schullehrern auf Verlangen die Einsicht in die jährlichen Hauptberichte, soweit solche einen jeden angiengen, zu gewähren. Später in der Verordnung vom 7. Mai 1851 wurde das dort sogar den Lokalschulinspektoren angesonnen, nämlich den Inhalt ihrer an die

Distriktsinspektoren halbjährlich zu erstattenden Schulberichte vor der Absendung den betreffenden Lehrern bekannt zu geben. Vgl. Florey a. a. O. S. 154. Mit diesem Zugeständnis sind in Sachsen die Konduitenlisten gerettet worden.) Ohne Einsichtnahme aber, fährt der obige Erlaß des Ministers v. Ladenberg fort, würde die Äußerung in den periodischen Berichten über Dienstführung und Qualifikation zu der Kategorie der nun einmal aufgehobenen geheimen Konduitenlisten gehören. In den Fällen, wo wegen besonderer Maßnahmen die königl. Regierung einer solchen Kenntnisnahme bedürfe, könne sie eine solche allerdings durch den betreffenden Schulinspektor einholen. Der Wegfall der Konduitenlisten erfordere übrigens für die Zukunft eine möglichst ausgedehnte und unmittelbare Bekanntschaft der Aufsichtsbehörde mit den einzelnen Schulen und ihren Lehrern. Vgl. v. Rönne I. S. 367. Danach waren also die periodischen Lehrerzeugnisse verworfen und sollten durch möglichst ausgedehnte Visitationen der Aufsichtsbehörde ersetzt werden. Sicherlich ein ungenügender Ersatz! Darum ist derselbe Minister in einem 5 Tage später an die Regierungen und Provinzialschulkollegien erlassenen Cirkular, betreffend die Konduitenlisten über Lehrer an öffentlichen Schulen und Schullehrerseminaren (v. Rönne I, S. 368), bereits wider geneigt, hier solche periodische Berichte zuzulassen, jedoch mit der Einschränkung: wofern in diesen Berichten Bemerkungen enthalten wären, welche die Lehrer persönlich beträfen und ein nachteiliges Urteil über sie hervorrufen könnten, solle denselben davon behufs ihrer Verteidigung Mitteilung gemacht und alles vermieden werden, was den Anschein geheimer, diese Verteidigung vereitelnder Bezichtigungen habe. Auch in diesem Erlaß wird es widerholt: je mehr die Behörden bemüht sein werden, durch eigene Warnehmung ein sicheres Urteil zu gewinnen, um so weniger wird es auf dergleichen berichtliche Anzeigen ankommen.

Der Minister v. Ladenberg hat eine durchgreifende Regelung der Sache nicht unternommen; das war zu beklagen, denn alle Maßregeln seines im Dezember 1850 eintretenden Nachfolgers galten vorweg für reaktionär. Dieser, Herr v. Raumer, bestritt in einem Erlaß vom 6. März 1852 an sämtliche Regierungen zunächst, daß die Einziehung von Berichten der Schulvorstände und Schulinspektoren über den Zustand und die Verhältnisse der ihrer Aufsicht anvertrauten Schulen untersagt worden sei. Durch das Ladenbergsche Cirkular vom 13. Okt. 1848 sei nicht ausgeschlossen, daß Schulvorstände und Schulinspektoren sich in den Jahresberichten auch über die „amtliche Wirksamkeit und Führung“ der betreffenden Lehrer gutachtlich äußern dürften, was den tüchtigen Lehrern ebenso erwünscht sein werde, wie es unerläßlich für die Schulverwaltung erscheine. Damit waren also die periodischen Berichte wider in ihr altes Recht eingetreten und in denselben Zeugnisse über amtliche Wirksamkeit und Führung. Wo aber, hieß es weiter, über einen Lehrer Tadel oder Unzufriedenheit geäußert werde, sei in den Berichten zugleich anzugeben, was bereits von den berichtenden Behörden hiergegen veranlaßt worden sei, oder es sei von der Königl. Regierung dieserhalb das Erforderliche anzuordnen, so daß jeder Lehrer sofort geeigneten Anlaß erhalte, sich zu bessern oder gegen etwa unbegründete Beschuldigungen zu reklamieren. Trotz dieser, wie uns dünkt, vernünftigen Retraktation der Ladenbergschen Erlasse wagte selbst das bald nachher erscheinende Disciplinargesetz vom 21. Juli 1852 nicht, die Konduitenlisten wider einzuführen; da der Name verpönt war.

Übrigens unterlagen auch die Lehrer der höheren Lehranstalten bald wider periodischen Berichterstattungen. Die Cirkularverfügung des Ministers v. Mühler an die Provinzialschulkollegien vom 2. Januar 1863 (Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen II. S. 114), durch welche denselben die Anstellung, Beförderung oder Bestätigung einer gewissen Kategorie von Lehrern überwiesen wurde, ist nicht mehr so zurückhaltend, wie die von 1852. Es soll dabei jedesmal das gesamte bisherige amtliche „und außeramtliche“ Verhalten der in Betracht kommenden Personen sorgfältig geprüft werden, ob dieselben „nicht allein die zu dem Amte erforderliche

wissenschaftliche oder technische Qualifikation besäßen, sondern auch in pädagogischer Hinsicht den Aufgaben ihres Berufes gewachsen seien und ob an ihrem Privat- und öffentlichen Leben kein Vorwurf hafte". Wie sich die Behörde hierüber die zuverlässige Kenntnis verschaffen wolle, bleibe ihrem gewissenhaften Ermessen überlassen, nur könnten die den Kandidaten und Lehrern selbst eingehändigten Zeugnisse der Direktoren als ausreichend nicht angesehen werden. Daraufhin durfte das Provinzialschulkollegium zu Berlin durch ein bei Wiese a. a. O. S. 179 abgedrucktes Cirkular von allen Direktoren periodisch von 3 zu 3 Jahren zu erstattende Verwaltungsberichte verlangen nach einem Schema, in welchem das Lehrerkollegium die erste Rubrik einnimmt. Es heißt darin: über die von den vorhandenen Lehrern geübte amtliche Thätigkeit, über ihr Verhältnis untereinander, zu dem Direktor und zu den Schülern wird sich der Bericht im allgemeinen auszusprechen haben, wobei . . . . nicht zu verschweigen ist, wenn ein Lehrer einen erheblichen Mangel an Lehrgeschick oder Pflichttreue zeigen oder sich die erforderliche Autorität bei den Schülern und die Achtung des Publikums nicht zu erwerben oder zu erhalten vermocht haben sollte. Ähnliche Direktorialberichte, wenngleich in freierer Form, wurden von den übrigen Provinzialschulkollegien angeordnet. Wenn nun auch die Königl. Regierung zu Merseburg, welche (s. oben) nur alle 3 Jahre Schulberichte der Ortsschulinspektoren verlangte, am 14. Dez. 1864 gleichwol wider „am Schlusse jedes Schuljahres ausführliche Berichte" anordnen durfte (s. Kirsch a. a. Orte III. 1872 S. 66), so hätte man glauben mögen, die allgemeine Abschaffung der Konduitenlisten über die Lehrer sei in Preußen als ein Misgriff erkannt und durch anderweite Regelung aufgehoben worden. Diesen Glauben zerstört aber ein Erlaß des Ministers v. Mühler an die Königl. Regierung zu Wiesbaden vom 30. März 1868, unvollständig bei Kirsch III. S. 224, vollständig in Stiehls Centralblatt 1868 S. 221 abgedruckt. Wir haben darin die letzte ministerielle Äußerung über die Konduitenlisten in Preußen, hervorgerufen durch eine erregte Debatte im Abgeordnetenhause über ein noch vor der Annexion in Nassau vorbereitetes, erst nach derselben erlassenes Cirkular der Regierung zu Wiesbaden vom 10. Januar 1868, betreffend die Anlage von Personalakten der Lehrer an Stelle der dort seit 1817 fortwährend halbjährlich geführten Konduitenlisten, die wegen ihrer Harmlosigkeit (oben ist ihre Einrichtung geschildert) niemals von den dortigen Lehrern ernstlich angegriffen worden waren, nunmehr aber eine ihrem ursprünglichen Zwecke mehr entsprechende Einrichtung erhalten sollten, um die belästigende Schreiberei abzustellen. Der Minister findet gegen die Anlegung von Dienstakten für die Lehrer an sich nichts zu erinnern, zumal es sich nicht um periodische Berichte über die Lehrer handele, schon aus diesem Grunde demnach die getroffene Änderung nicht als eine Widereinführung der Konduitenlisten in anderer Form charakterisiert werden könne; es gehöre aber, soweit es sich um die erste Anlegung von Dienstakten handele, in dieselben nichts als das Nationale, der Bildungsgang und die Qualifikation. Wenn das betreffende Formular die Aufgabe verfolge, gewissermaßen den ganzen Menschen in allen seinen Beziehungen zur Familie, Gemeinde, Kirche und Staat aktenmäßig zu fixieren, so sei das damit notwendig verbundene Eindringen in persönliche und Familienverhältnisse nicht nur verletzend, sondern auch geeignet, unrichtige Urteile hervorzurufen. „Wie das photographische Bild eines Menschen die Treue nur wenige Jahre bewahrt, so birgt auch die eingehendste aktenmäßigste Charakterisierung die Gefahr in sich, daß nach wenigen Jahren Folgerungen daraus gezogen werden, welche in der Wirklichkeit keine Begründung finden. Es kann zugegeben werden, daß die Notizen im einzelnen Falle von Bedeutung sein können. Daraus folgt aber nicht, daß sie *ohne Rücksicht auf eine gegebene konkrete Veranlassung* allgemein gefordert werden. Durch dergleichen allgemeine aktenmäßige Erhebungen kann die persönliche Kenntnis der Lehrer seitens der technischen Mitglieder der Königl. Regierung, worauf es vornehmlich an-

kommt, nicht ersetzt werden." Infolge dieses Ministerialerlasses entband die Königl. Regierung zu Wiesbaden durch Verfügung vom 9. April 1868 die Schulinspektoren von der Ausfüllung der Rubriken ihres Formulars I, 2 (Vermögensumstände) und II, 5 (sittliches Verhalten als Glied seiner Kirche, als Staatsbürger, als Amtsgenosse gegen Vorgesetzte und Kollegen, als Gatte und Familienvater, als Glied der Gemeinde). Sie begründete das mit den Worten, sie lege auf die dort berührten Punkte keinen besonderen Wert. Der Abdruck des Ministerialreskriptes im Centralblatt hat inzwischen den eigentlichen Grund erkennen lassen, auch wenn er nur die Absicht angab, die im Abgeordnetenhause und vielfach in der Presse besprochene Frage über Einführung der sogenannten Konduitenlisten zu beleuchten und zu erledigen. Wer die oben gegebene Geschichte der Konduitenlisten kennt, wird schwerlich zugeben, daß diese Absicht damit habe erreicht werden können. Da hätten doch ganz andere Erlasse aufgehoben werden müssen. Ob die Begründung der ministeriellen Rüge stichhaltig sei, davon wird unten die Rede sein; hier wollen wir zunächst nur feststellen, daß dieselbe nicht bloß eine Kritik früherer preußischer Ministerialerlasse gab, z. B. des vom 10. Juli 1837 (s. oben), sondern auch eine solche der, soviel wir wissen, noch bis auf den heutigen Tag in Bayern bestehenden Personal- und Qualifikationslisten der Volksschullehrer, die dort durch Ministerialentschließung vom 24. Juli 1833 angeordnet und augenscheinlich der nassauischen Regierung bei den Vorarbeiten zu ihrem angezogenen Erlaß nicht unbekannt geblieben sind. Vergl. Kirsch a. a. O. II. S. 184. Dieselben enthalten außer dem sogenannten Nationale die Rubriken Vermögensumstände, Familienverhältnisse, Vorbereitung auf den Beruf, Zeit der Anstellung und sodann 1. Bemerkungen (z. B. wegen erhaltener Ermahnungen und Verweise); 2. Beurteilung des Lehrers nach Befähigung, Kenntnissen, Fertigkeiten, amtlicher Wirksamkeit, sonstigem Verhalten in religiös-sittlicher Beziehung, in staatsbürgerlicher, dienstlicher, häuslicher und persönlicher Hinsicht; 3. Qualifikationsnoten (vorzüglich, sehr gut, gut, hinlänglich, gering, schlecht) a) beim Austritt aus dem Präparandenunterricht, b) aus dem Seminar, c) bei der Anstellungsprüfung, d) während der Exspektantenzeit, e) als Schullehrer. Der Ortsschulinspektor hat diese Listen in triplo zu verfassen. Das Konzept behält er, die 2 Reinschriften übergiebt er dem Distriktsschulinspektor, der sie prüft, mit Bemerkungen versieht, den Landgerichten zur Einsicht mitteilt und dann der Regierung vorlegt. Die Nachträge auf dem Konzept erfolgen bei jeder Veranlassung, regelmäßig aber jährlich bei Abfassung der Visitationsprotokolle; bei Versetzung des Lehrers ist das Konzept durch die betreffenden Bezirksschulinspektoren nach Einsichtnahme der Polizeibehörde, in deren Distrikt der Lehrer versetzt ist, dem neuen Lokalschulinspektor zu übersenden. Übrigens hat die Königl. Regierung von Unterfranken 1868 zugestanden, daß auch diese Qualifikationslisten auf gebürendes persönliches Ansuchen dem Lehrer vorgelegt und daß ihm die gewünschten Aufschlüsse über die Gründe der eingetragenen Noten und Bemerkungen gegeben werden. Der neueste Schulgesetzentwurf in Bayern führt unter den gegen Lehrer zulässigen Disciplinarstrafen an erster Stelle Warnung und Zurechtweisung auf, an zweiter Verweis „mit der Folge der Eintragung in die Qualifikationsliste". S. Kirsch III. S. 222. Man denkt also regierungsseitig dort an deren Aufhebung nicht.

In Württemberg sind durch Synodalerlaß noch 1861 Formulare für die Schulberichte der Pfarrer vorgeschrieben, wonach dieselben den Bericht des Lehrers über die Schüler nach eigenen Warnehmungen und Erkundigungen zu berichtigen und zu ergänzen, selbst aber jährlich ein Zeugnis auszustellen haben über Gaben, Kenntnisse, Fleiß, Lehrart, Schulzucht, Fortbildung, Ehe, Wandel u. s. w. des Lehrers (Kirsch III. S. 66). Daß die Äußerungen der Ortsschulbehörde über die Amtsführung des Lehrers dem letzteren nach ihrer auf die Prüfung folgenden Sitzung mitgeteilt werden sollen, bestimmt dort § 7 der Ministerialverfügung vom 3. Mai 1866, sowie andererseits, daß der Ortsschulinspektor in seinen periodischen Berichten das dienstliche und

außerdienstliche Verhalten des Lehrers zu besprechen habe. Ebenso ist in der württembergischen Dienstvorschrift für die Vorstände und Lehrerkonvente vom 12. Januar 1867 § 10 dem Vorstand vorgeschrieben, auch auf das außeramtliche Verhalten der Angestellten seine Aufmerksamkeit zu richten und am Ende eines jeden Schuljahres umfassenden Vortrag an die Ministerialabteilung zu erstatten. Vergl. Encykl. VII. T. 2. S. 241.

Es stehen uns keine Quellen zu Gebote, um die neuere Gesetzgebung anderer Staaten auf diesem Gebiete weiter zu verfolgen. Ein Unterschied zwischen den nord- und süddeutschen Auffassungen dürfte sich schon aus dem Mitgeteilten ergeben. Wenn auch die ersteren, soweit sie durch Preußen vertreten werden, noch einigermaßen schwankend erscheinen, so lassen sie sich doch dahin zusammenfassen, daß die Konduitenlisten als periodisch widerkehrende Zeugnisse über die ganze Führung des Lehrers aufgehoben bleiben, daß es dagegen gestattet sein soll, bei gegebenen Veranlassungen derartige Zeugnisse einzuziehen, daß aber beide durch eine möglichst ausgedehnte unmittelbare Warnehmung der Aufsichtsbehörden (natürlich ihrer technischen Mitglieder) ersetzbar seien. In Süddeutschland läßt man die periodischen Zeugnisse neben den Visitationen bestehen, teils in Form ausführlicher Schulberichte oder tabellarischer Übersichten, teils in Form von Personal- und Qualifikationsakten, befiehlt nur resp. gestattet deren Einsichtnahme durch den beurteilten Lehrer, sei's ohne, sei's auf Verlangen desselben.

Wir treten für die Berechtigung der über die Lehrer zu führenden Konduitenlisten ein, d. h. der amtlich auszustellenden periodischen Zeugnisse der Vorgesetzten über Lebens- und Dienstführung der Lehrer und halten ihre gänzliche Beseitigung für unverträglich mit einer geregelten Schulleitung. Es kommt nur darauf an, daß ihre Einrichtung zu keinen begründeten Einwendungen und Anklagen den Anlaß biete. Die Periode, da es angemessen sei, in der Schulverwaltung Zügel und Sporen etwas weniger zu gebrauchen und dem Lehrer freiere Hände zu geben, glaubte Dahlmann in seiner Politik schon 1835 gekommen, er dachte aber nicht an Aufhebung der periodischen Kontrolle. Stoy (Encykl. der Pädagogik S. 278) verwirft die Konduitenlisten, erklärt sie aber als wol begründet in dem herrschenden Systeme des Staatsschulwesens und für den, der die Privilegien desselben zugestehe, als durchaus unangreifbar. Dieser Ausspruch züchtigt diejenigen Lehrer von 1848, welche in demselben Atemzuge das Staatsschulwesen und die Aufhebung der Konduitenlisten verlangten. Aber mag an die Stelle eines Staatsschulregiments etwa auch ein aus der Vereinigung der Familien hervorgegangenes (Stoy a. a. O. S. 269) treten, überall wird das Schulregiment neben der Gründung und Erhaltung des Schulwesens hauptsächlich die Leitung und Beaufsichtigung desselben ins Auge zu fassen haben. Wie dieselbe zu führen, ist in einer gesetzlich vereinbarten Instruktion vorzuschreiben. Sie mag von dem Grundsatze ausgehen, daß die Schulinspektion mit ihrer gewaltigen Wirksamkeit an die wesentliche Bedingung geknüpft sei, in ihrer steten Wachsamkeit und Prüfung nicht zu einer das Gedeihen der Schule gefährdenden Tyrannei auszuarten, für Einsetzung tüchtiger Lehrer und Beamten die rechte Sicherheit zu schaffen, der Wirksamkeit der Persönlichkeiten selbst aber hinlänglichen Spielraum zu gewähren. Man kann sich mit diesem Satze Stoys a. a. O. S. 259 einverstanden erklären und dennoch die Konduitenlisten fordern, allerdings nur unter der Bedingung, daß dieselben nicht ein Akt der Tyrannei, sondern der Wachsamkeit seien. Wie sie das werden, wollen wir zunächst dadurch zu ermitteln suchen, daß wir die gewöhnlichen Einwände gegen dieselben nach ihrem vollen Werte prüfen.

Der hauptsächlichste Einwand geht dahin, daß die Zeugnisse sich auf Dinge erstrecken, die außerhalb des eigentlichen Lehramtes liegen. Da muß man erst über die Aufgabe des Lehramts ins Klare kommen, z. B. ob dieselbe denn wirklich eine Scheidung zwischen dem Verhalten außer der Schule und in der Schule gestatte. In früheren Zeiten gab man dem Lehrer bei seiner Anstellung eine Dienstinstruktion (s. Hirzel

in dem Art. Amtsinstruktion I. S. 97) in die Hände und beeidigte ihn auf deren genaue Befolgung. Trotz Kirsch a. a. O. II. S. 127 behaupten wir, es ist nicht gut, daß das vielfach abgekommen ist, und erwarten, wenn wir das jetzige Gebaren so vieler junger Lehrer sehen, daß man bald zum Segen der Schule zu der alten Praxis zurückkehren wird.*) Namentlich die jüngeren Lehrer bedürfen oft erst einer längeren Zeit, um einzusehen, daß die Schule von ihren Angestellten eine andere Lebensführung verlangen muß, als der Staat von jedem sonstigen Staatsdiener. Die Instruktionen sind mit nichten ersetzt durch die akademische oder seminaristische Vorbildung der Lehrer, denn auf der Akademie werden verschiedene Systeme gelehrt und die im Seminar gewonnene Überzeugung wird durch die Reden auf den Lehrerversammlungen und durch die Presse gar bald wider ins Schwanken gebracht. Sie werden auch nicht ersetzt durch die persönliche Einwirkung und den Einfluß des Schulrats, denn der ist versetzbar oder sterblich und zu oft heißt es auch hier novus rex, nova lex, und zwar zum großen Nachteil der Schule. Hat die Instruktion vorgeschrieben, was von dem Lehrer verlangt wird, so hat er, wenn er den Dienst annimmt, derselben in allen Stücken zu folgen; inwieweit er das thut, hat ein periodisches Zeugnis nach Hauptpunkten anzugeben. Ist in der Instruktion der Grundsatz aufgestellt, daß die fruchtbringende Wirksamkeit des Lehramts nicht allein auf der wissenschaftlichen Befähigung und der Lehrgabe beruhe, welche der Lehrer in den eigentlichen Lehrstunden an den Tag lege, sondern wesentlich auf seiner ganzen geistigen und sittlichen Haltung und der Achtung, welche er dadurch seinen Schülern sowol wie deren Eltern und Pflegern einzuflößen vermöge, daß er daher in seinem Benehmen vorsichtig, friedlich und anständig sei, in seiner äußeren Erscheinung alles Auffallende und in seinen häuslichen Verhältnissen alles Sittenverletzende vermeide, und daß derjenige Lehrer, welcher durch seine Lebensführung die Achtung und das Vertrauen verscherzt habe, für unfähig zu dem Berufe eines Lehrers und Erziehers der Jugend zu erklären sei, so kann der auf die Instruktion beeidigte Lehrer nicht murren, wenn das Zeugnis über seine Wirksamkeit auch sein Verhalten außerhalb der Schule der Beurteilung unterzieht. Verlangt die Instruktion, daß der Lehrer sich auch als ein lebendiges Mitglied seiner Kirche zeige und darin seinen Schülern als ein Vorbild voranleuchte, zumal „indifferent sein in diesem Punkte ein Zeichen von bedenklichem Gesundheitszustande der Seele sein würde" (IV. S. 439), verlangt sie, daß er sich an den religiösen Übungen seiner Schüler in der Kirche beteilige, so muß das Zeugnis auch diese Punkte ins Auge fassen, und nicht anders, wenn ihm durch die Instruktion ein friedliches, ehrbares, unanstößiges Leben in der Gemeinde vorgeschrieben wird, dergestalt, daß er in derselben das Vorbild eines sittlichen und christlichen Lebens sei. Hat die Instruktion den Lehrer verpflichtet, daß er allen Agitationen im staatlichen und kirchlichen Leben fern zu bleiben habe, so wird das ihm auszustellende Zeugnis auch diesen Punkt berühren müssen. Daß eben diese Instruktionen fehlten und die Lehrer erst durch die ihnen zufällig bekannt werdende betreffende Rubrik der Konduitenliste eine Hinweisung auf die von ihnen erwarteten Pflichten erhielten, konnte den allgemeinen Sturm gegen die Konduitenlisten erklären. Also ist hier zu fordern, daß eine Instruktion dem Lehrer genau das Maß der Pflichten vorschreibe, deren Erfüllung man von ihm verlangt. Hätte man 1848, statt die Konduitenlisten ganz aufzuheben, nur diejenigen Rubriken derselben beseitigt, welche teils unhaltbar, teils ganz unwürdig erschienen, so hätte man weiser gehandelt. Es wäre viel wirksamer gewesen, wäre man offen abgestanden von der Beurteilung der politischen und kirchlichen Gesinnung der Lehrer, gemessen nach dem herrschenden Systeme, oder hätte man bei diesen wie

*) Eine bindende, wenn auch nach den Provinzen etwas verschiedene Instruktion für die Leser der höheren Schulen besteht in Preußen; ihre verpflichtende Kraft gilt auch ohne besonderen Eid neben dem allgemeinen Diensteid. Red.

bei allen Rubriken verlangt, daß jeder Tadel auf bestimmte, klar erwiesene Thatsachen zurückgeführt werde, um die Stellung des einzelnen Lehrers nicht der Verleumdung oder der Parteileidenschaft preiszugeben.

Freilich erhob sich der Sturm auch gegen die verordneten Aussteller der Zeugnisse, namentlich in den Teilen des Schulorganismus, wo man denselben die Befähigung zur Ausstellung glaubte absprechen zu müssen. Von der Abneigung der Volksschullehrer gegen „die bei der Volksschule Mücken seigende und bei den höheren Schulen Kamele verschluckende Kirche, gegen einen geistlichen Stand, der sich in ein Interessenehmen für den Schuldienst hineinstrapaziert, das er von Natur und thatsächlich gar nicht hat," redet auch Dörpfeld (Freie Schulgemeinde. Gütersloh, 1863 S. 296). Andererseits bedeutet Trennung der Schule von der Kirche auch jetzt noch oft im Munde der Lehrer nur Befreiung von der Aufsicht der Geistlichen als Ortsschulinspektoren und Gleichstellung der Lehrer und ihrer Familien im Range mit denen der Geistlichen. Obwol wir uns amtlich und in Zeitschriften zu der Ansicht bekannt haben, daß die staatskirchliche Scholarchie in ihren Leistungen erschöpft sein möchte, so können wir doch die Berechtigung dieses Einwandes in seiner Allgemeiheit nicht zugeben. Jedenfalls wird er sehr geschwächt teils dadurch, daß dem Geistlichen die Pflicht auferlegt wird, das Zeugnis über den Lehrer von dem gesamten Schulvorstande unterzeichnen zu lassen und jeden Tadel sowol auf feste Thatsachen zurückzuführen, als dem Lehrer zur Rechtfertigung mitzuteilen; teils dadurch, — denn die Geistlichen allgemein von der Schulaufsicht zu entbinden, wie noch die Eingabe der Berliner Lehrer an das Abgeordnetenhaus vom 15. April 1862 verlangt (vgl. Backhaus, Die Schulgesetzgebung der Gegenwart. Osnabrück 1869. S. 285), wird durch die lebendigen Zustände verboten und ist auch durchaus nicht schlechthin erforderlich — daß die „höhere" Leitung in den rechten Händen ist. Unter dieser Bedingung kennt auch Dörpfeld a. a. O. S. 292 keinen geeigneteren Ortsschulinspektor als den Ortspfarrer für die Mehrzahl der Elementarschulen, während er mit berechtigter Entrüstung unter Hinweis auf Schriften von Zahn, Roth und Landfermann die Beschuldigung zurückweist, daß die Forderung nach einer fachgemäßen Schulleitung in den mittleren und oberen Stufen nur aus unchristlichen Kreisen stamme. Wird die Leitung des Schulwesens höher hinauf in die Hände von Männern gelegt, die nicht allein eine technische Ausrüstung, sondern auch einen praktischen Blick für die Eigentümlichkeiten des Schullebens, eine warme Teilnahme an der Schularbeit, eine herzliche Liebe zu der Volksschule und ihren Lehrern besitzen, wie das alles in der Regel erst durch eigene längere treue Arbeit in der Schule gewonnen wird, dann ist mit Sicherheit zu erwarten, daß auch ein etwa unrichtiges und schiefes Urteil der unteren Behörde durch die obere zurechtgestellt werde. Hier wird man z. B. zu unterscheiden wissen zwischen gelegentlichem Jagdbesuch und leidenschaftlicher Jägerei, zwischen jeweiligem Wirtschaftsbesuch und täglichem Wirtshausleben u. dergl. Gelinder wird die Beurteilung dadurch allerdings nicht werden, wol aber gerechter. Will man das mit der Abneigung der Lehrer der höheren Lehranstalten gegen die Konduitenlisten ihrer nächsten Vorgesetzten bestreiten, die doch gleich ihnen Fachmänner seien, so antworten wir, daß nicht jeder Fachmann als solcher zum Direktorat geeignet ist, und verweisen auf Scheibert, der in der Pädag. Revue 1853, II. S. 241—255 die Einwendungen der Reihe nach mit gewohnter Meisterschaft widerlegt, welche von den Gymnasiallehrern gegen die von ihren Direktoren geführten Konduitenlisten gemacht wurden. Es gehörte damals Mut dazu, so entschieden für die Beibehaltung der verpönten Listen aufzutreten: die meisten Direktoren schwiegen lieber, um sich den Mund nicht zu verbrennen, und freuten sich, von dem peinlichsten aller Dienstgeschäfte — denn das konnte es bei den damaligen Forderungen der Staatsregierung für jeden redlichen Mann werden — entbunden zu sein. Fragt man, sagt Scheibert, nach der Ursache des allgemeinen Widerwillens gegen diese Einrichtung, so ist man um die Antwort in

einiger Verlegenheit. Denn jedermann muß eingestehen, daß, solange eine Behörde auch nur noch ein Bestätigungsrecht der Beamten haben soll, sie sich auch eine Kenntnis von den dieser Bestätigung Unterworfenen irgendwie verschaffen muß. Soll sie gar das Recht der Berufung haben und hat sie zu Ehr' und Bestem des Standes das stillschweigend anerkannte Gesetz beobachtet, sich selber aus dem Stande zu ergänzen, so ist ein solches Verhältnis undenkbar, wenn nicht die Behörde Kenntnis von den Mitgliedern des Standes hat. Ein Ausüben dieser Rechte und ein Anerkennen dieses Gesetzes ohne Kenntnisnahme von jedem einzelnen des Standes kann kaum hart genug verurteilt werden. Also irgend einen Weg für solche Kunde muß sich die Behörde schaffen; einer der sichersten ist die periodische Beurteilung der Lehrer durch die Konduitenliste. Man muß bei Scheibert nachlesen, wie er alle die hohlen Redensarten abfertigt von der Verletzung der Würde, wenn ein zur Anstellung als Lehrer und Erzieher würdig befundener Lehrer einer solchen Aufsicht unterstellt und selbst noch erzogen werden solle (als ob abfragliche Kenntnisse ein ausreichender Beleg der Tüchtigkeit zur Führung des Amtes wären; die Konduitenlisten bringen die Ergänzung zu dem im Staatsexamen gewonnenen Urteil; sie würdigen die Befähigung nach einem anderen Maßstabe, aber sie entwürdigen nicht); von der gründlichen Zerstörung aller kollegialen Verhältnisse, wenn der Direktor mit einer solchen Auktorität über seine Kollegen ausgestattet sei, die ihn in die Stellung eines polizeilichen Aufsehers und Denuncianten bringe — (welche Übertreibung! — als ob jedes Mitglied oder Werkzeug einer Behörde nur befangen, verblendet, herrisch, parteiisch, gewissenlos gedacht werden könnte!), — von der allerdings in keinem Stande wegzuleugnenden Möglichkeit, daß aus Mangel an psychologischer Kenntnis oder an Urteilsbefähigung oder gar aus persönlicher Misstimmung falsche Urteile in die Konduitenlisten kämen u. s. w. Mit bitterem Hohne fragt er, was denn nun der Lehrstand eigentlich gewonnen habe durch Aufhebung der Konduitenlisten, und zeigt, was er alles damit verloren habe, vornehmlich die Mitberatung und Mitwirkung bei Anstellungen und Beförderungen. „Wie man heute die Direktoren aus den Lehrerkollegien herausfindet, das weiß man nicht; sonst war wirklich ein Stückchen Behörde in den Lehrstand selbst hineingelegt."

Übrigens wird die Abneigung der Lehrer gegen die periodische Zeugnisausstellung, welche von ihnen die schimpflichste aller Kuratelen genannt wird, schwerlich so bald schwinden. Sie sind häufig genug vom Anbeginn ihrer Wirksamkeit viel zu wenig an Widerspruch gewöhnt, sind, während sie selbst vom ersten Augenblicke an, wo sie das Schulscepter führen, das Recht beanspruchen, ihren Zöglingen Zeugnisse auszustellen, und die Beschränkung dieser Befugnis selbst während der ersten Jahre für ein schreiendes Unrecht ausgeben und durch nichts mehr beleidigt werden als durch eine Kritik ihrer Beurteilung des Schülers, zu jeder Zeit gegen jeden Tadel ihres dienstlichen und außerdienstlichen Auftretens überaus empfindlich. Die Anerkennung größerer Tüchtigkeit und hervorragender Begabung an einem Amtsgenossen wird seltener, daher so schnell die Klage über Zurücksetzung, über Mangel an Berufsfreudigkeit, daher die Forderung der Gleichheit im Rang und Gehalt oder der Beschränkung der Ungleichheit auf die Fälle eines längeren Dienstalters. Die fortgesetzte Nachgiebigkeit des Schulregiments in diesen Dingen — sie begann mit der Aufhebung der alten Rangstufen am Gymnasium mit lateinischer Bezeichnung — namentlich bei der letzten Forderung, wird sich sicherlich als unheilvoll erweisen, aber erst dann, wenn der Schaden bereits angerichtet ist. Die Zeit der fanatischen Pestalozzianer, welche mit der neu entdeckten Methode alles zu erreichen dachten und die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers abschwächten, ist noch lange nicht vorüber; und doch kann nicht oft genug gesagt werden, daß das Geheimnis alles Bildens und Erziehens in der Persönlichkeit und in dem Charakter des Lehrers beruhe und daß vor allem die sittliche Gesinnung mehr durch Vorbild als durch Lehre, mehr durch Anschauen als durch Lernen ange-

eignet werde. Nicht Wissen und Können macht den einflußreichen Lehrer, wenn ihm das Wollen, die sittlich-religiöse Kraft, Reinheit des Gemüts, Natürlichkeit und Klarheit des Blickes fehlt. Wie oft hört man noch die Behauptung aus dem Munde der Lehrer, daß ihre Absetzung nur nach richterlichem Spruche erfolgen dürfe, als wenn sie nur Verpflichtungen übernommen hätten, die nach dem Strafgesetzbuch zu richten wären; als wenn es nicht Versündigungen an der Jugend gäbe, die das Landrecht nicht unter die strafbaren Fälle rechnet! Diese Forderung liegt noch lange nicht bei den Toten, wie Dörpfeld a. a. O. S. 297 glaubt, muß aber entschieden bekämpft werden von jedem, der es mit der Schule gut meint.

Also keine Abschaffung der periodischen Berichte und Zeugnisse über die Führung der Lehrer, aber Säuberung derselben von allen Rubriken, gegen welche berechtigte Einwendungen gemacht werden können, und eine die Sicherstellung einer gerechten Beurteilung möglichst fördernde Einrichtung. Wir scheuen nicht das Eingeständnis, daß die Sache der Lehrerzeugnisse noch in mehrfacher Hinsicht im Argen liegt. Es fehlt eine planmäßige Regelung derselben, deren Verabsäumung seitens der Schulverwaltungen nicht zu billigen ist. Die Militärbehörden sind darin umsichtiger; ihren Anregungen verdankt man in Preußen einige Regelung der Schülerzeugnisse. Sie haben sich auch durch das Geschrei der Bewegungsjahre nicht bewegen lassen, die periodischen Zeugnisse abzuschaffen, oder sie haben sofort, wo sie die sogenannten Konduitenlisten zum Opfer bringen mußten, den Namen zwar preisgegeben, aber an deren Stelle ein anderes gesetzt, ein besseres, so viel wir nach den uns gemachten Mitteilungen zu urteilen vermögen.

An eine Abschaffung der Einzelzeugnisse für die Lehrer hat noch keiner denken können; denn ihre Notwendigkeit behufs der Anstellung, Beförderung und Dienstpolizei ist unbestritten. Die Prüfungsbehörden geben Qualifikationszeugnisse nach gewissen Abstufungen; die Verwaltungsbehörden Definitorialzeugnisse nach längerer oder kürzerer Probezeit im Dienst, die in der Regel nicht über zwei bis drei Jahre dauert. In dieser Zeit kann aber über die Befähigung zur vollen umfangreichen Lehrerwirksamkeit noch nicht endgiltig entschieden werden. Die Wahlkollegien, Schuldeputationen, vor allem die Behörden, denen die Anstellung und Beförderung der Lehrer obliegt, begnügen sich daher mit jenen Zeugnissen aus der Anfangszeit nicht, sie verlangen Zeugnisse über Berufstüchtigkeit in längerem Dienst. Der Verfasser ist kein Freund der unbeschränkten Lehrerwahl durch die Schulgemeinden, steht vielmehr noch immer zu der von ihm in dem Artikel Lehrerwahl Bd. IV. S. 508 und in Lauckhards Reform VI. 1 entwickelten Ansicht, um so mehr, da er seitdem in einer städtischen Schuldeputation bei der Berufung und Anstellung von Lehrern hat mitwirken müssen. Er glaubt noch immer, daß die gesetzlich geordnete Beteiligung der Gemeinden, welche die deutschen Grundrechte verlangen, zur wahren Förderung des Schulwesens anders zu regeln sei, als durch Freigebung der Wahl. Will man aber die letztere gewähren, nun so befähige man wenigstens die Wahlkollegien dazu, eine richtige Wahl zu treffen, indem man die Bewerbung von der Beibringung bestimmt vorgeschriebener Zeugnisse abhängig macht. Bei der jetzt gebräuchlichen Stellenjägerei ist die Zahl der Bewerber um gut bezahlte Stellen gar groß und die Schuldeputationen haben in der Regel eine große Menge von Zeugnissen zu prüfen, die aus allen Weltgegenden kommen, die aber von gar verschiedenem Werte oft nur in der beigefügten Photographie das einzige wahre Bild des Petenten geben. Da lernt man den Wert erschöpfender Lehrerzeugnisse kennen. Jetzt ist es so weit gekommen, daß, wer von den Bittstellern die meisten Zeugnisse beibringt, in der Regel von vornherein mit Mistrauen angesehen wird.

Das ist wol das wenigste, was man verlangen kann, daß diese Zeugnisse mit Gewissenhaftigkeit, Unbefangenheit, Unparteilichkeit, Wahrheitsliebe, Genauigkeit ausgestellt sein sollen, daß sie also nicht der Ausdruck einer Beurteilung aus den letzten

vier Wochen sind, nach augenblicklichen Stimmungen ausgestellt, nicht der Ausdruck einer Absicht, einen schlechten Lehrer los zu werden — traurig, daß man das sagen muß! aber ich habe in meinem Dienst mir manches Zeugnis nicht anders erklären können; man sagte verschiedenen benachbarten Schulbehörden nach, daß sie zur Förderung ihres eigenen Schulwesens vor solchen Mitteln, einen Lehrer wegzuloben, sich nicht scheuten —, nicht in doppelsinnigen Ausdrücken zur Bemäntelung gewisser Eigenschaften, mag dieselbe auch von Mitleid eingegeben sein, um von Ausflüssen offenbarer Feigheit nicht zu reden; nicht unvollständig mit den beliebten Verschweigungen um des lieben Friedens willen. Sie sollen objektiv auf richtiger Grundlage wie subjektiv auf völliger Überzeugung beruhen. Solchem allgemeinen Verlangen muß die Behörde dadurch Ausdruck geben, daß sie Bestimmungen erläßt darüber, von wem und wie das Zeugnis ausgestellt werden soll, auch nach welchem Schema und auf Grund welcher Beweisstücke.

Eine Berechtigung zur Erteilung solcher Zeugnisse würden wir nur einer bestimmten Behörde im Gesamtschulorganismus geben und zwar nicht der untersten Instanz, also weder einem Ortsschulinspektor, einem Ortsschulrat, noch einem Rektor, dirigierenden Oberlehrer. Dieser Instanz würden wir es ausdrücklich untersagen, solche Zeugnisse auszustellen, teils zur Abwendung jedes einseitigen Urteils, teils zu ihrem eigenen Schutze gegen beliebige Anmutungen. Es giebt manche Lehrer, namentlich der Elementarschule, welche es lieben, die augenblickliche Stimmung ihres oder ihrer Ortsvorgesetzten gegen sich dadurch zu erforschen, daß sie sich unter beliebigem Vorwande von denselben ein Zeugnis erbitten, sei's zur Selbstbespiegelung in ihren Vorzügen oder zur Aushilfe für spätere Zeiten, wo ein weniger glimpfliches Zeugnis zu erwarten stehen könnte, oder zur Handhabe für sonstige Gelegenheiten. Man muß die Erwerbung solcher Zeugnisse auch etwas schwieriger machen. Nur die Mittelinstanz würden wir zur Ausstellung solcher Zeugnisse ermächtigen, vorausgesetzt, daß dieselbe in den Besitz der dazu nötigen Dokumente dienstlich gelangen kann, also die Bezirksschulinspektoren, Kreisschulräte, das Provinzialschulkollegium, beziehungsweise das Regierungskollegium, insoweit dasselbe für Mittelschulen, höhere Töchterschulen u. dgl. die Mittelbehörde bildet. Je nach dem Zwecke der Zeugniserteilung, z. B. behufs einer Disciplinaruntersuchung, könnte allerdings auch die Forderung gerechtfertigt erscheinen, das Zeugnis an die oberste Instanz zu senden zur Bezeugung, daß das Zeugnis mit den dortigen Warnehmungen aus Anschauung der betreffenden Decernenten oder aus dienstpolizeilichen Berichten anderer Verwaltungskreise übereinstimme. Aber in der Regel soll diese oberste Instanz damit verschont bleiben und kann es unter der Bedingung, daß sich das Zeugnis durchaus auf die über die Dienstführung des betreffenden Lehrers geführten Personalakten gründe, an deren Fortführung auch die oberste Instanz mitwirkt (s. unten), eventuell auf einen letzten gerade zu diesem Behufe amtlich einzuziehenden Bericht der ersten Instanz. Es sind damit die richtigen Materialien zur Zeugnisausstellung gegeben, für welche, damit an der Vollständigkeit des Zeugnisses nie etwas fehle, ein festes Schema gegeben sein muß, das den Aussteller zwingt, sich über die Berufserfüllung des Zeugnisempfängers nach allen Seiten zu verbreiten, ohne irgend welche Verschweigung. Es mag sich die Ausführlichkeit, mit welcher die einzelnen Rubriken behandelt werden, nach dem Zwecke ändern, für welchen das Zeugnis erbeten wird, und dieser Zweck sollte am Kopfe jeden Zeugnisses deutlich ausgedrückt sein; gänzlich unbeantwortet soll keine bleiben. Welche einzelnen Rubriken das Schema enthalten soll, bemißt sich nach der Dienstinstruktion, auf welche der betreffende Lehrer in Pflicht genommen ist, auch nach der Lehrerkategorie, welcher er angehört. In Baden ist durch Verordnung vom 2. Okt. 1869 § 15 bestimmt, daß nur die gutachtlichen Äußerungen der Kreisschulräte, also der Mittelinstanz, über einem Volksschullehrer bei Stellenbewerbungen von Einfluß sein und daß sich dieselben erstrecken sollen 1. über Befähigung und besondere Fachkenntnis des Lehrers; 2. über

seinen Dienstfleiß, Erfolge' seines Wirkens, Behandlungsweise der Schüler; 3. über den Befund der letzten Prüfungen der Schule des Bewerbers; 4. über den Lebenswandel desselben und seiner Familie; 5. über etwa wider ihn ergangene Disciplinarerkenntnisse; 6. über seine Gesundheitsverhältnisse. Wir würden diese Rubriken noch um einige vervollständigen, um welche, ergiebt sich aus dem folgenden. Hier nur das eine, daß wir in den Zeugnissen zum Behufe der Anstellung und Beförderung auch für eine Rubrik äußere persönliche Erscheinung eintreten möchten, denn nicht jeder Bewerber um eine Stelle ist so ehrlich, wenn seine äußere Erscheinung auffällig, vielleicht gar eine Misgestalt ist, eine Photographie von sich beizulegen. Döderleins Ausspruch (Reden und Aufsätze 1843 S. 237): misgestaltete Personen sind zu Lehrern nichts weniger als verdorben, aber nur unter der Bedingung, daß sie sich geistig und sittlich über die Mittelmäßigkeit erheben, wird keine Wahlkommission bestimmen, den Misgestalteten anders denn als einen Notbehelf zu berufen. Wer, obwol misgestaltet, durch längere Dienstführung auf seiner alten Stelle allseitiger Anerkennung genießt, der wird immer erst längerer Zeit bedürfen, um auf der neuen Stelle einer gleichen Anerkennung teilhaftig zu werden.

Wir verlangen, daß diese Einzelzeugnisse sich auf die Personalakten des betreffenden Lehrers stützen und unter persönlicher Verantwortlichkeit für ihre Übereinstimmung mit denselben ausgestellt werden. Sie können nur für eine bestimmte Zeitfrist gültig sein und müssen in deutlichen Worten, nie in Zahlen oder Zeichen ausgedrückt werden. Ob sie verschlossen abgegeben werden sollen, das hängt von der Beschaffenheit der Einzelfälle ab. Im allgemeinen ist es nicht nötig; denn da das Zeugnis nicht der Ausdruck der Warnehmung eines einzelnen ist, so unterliegt der Ausstellende nicht so leicht den Versuchungen und Bedenklichkeiten, um deren willen es sonst geboten erscheint, versiegelte Zeugnisse zu fordern, denen allerdings im allgemeinen eine größere Glaubhaftigkeit inwohnt. Wir haben oben einige Beispiele aus Württemberg und Preußen gegeben, daß die Behörden verschlossene Zeugnisse fordern und die den Lehrern offen eingehändigten Zeugnisse nicht als ausreichend erachten; in Baden ist's nicht anders.

Wenn die Einzelzeugnisse sich auf die Personalakten des betreffenden Lehrers stützen sollen, so geht daraus hervor, daß wir deren Anlegung und gewissenhafte Fortführung für geboten erachten. Diese Pflicht überantworten wir der Mittelinstanz als der dazu geeignetsten Stelle. Ihr müssen die dazu nötigen Angaben zugewiesen werden. Sie soll dieselben aus den periodischen Schulberichten der unteren Instanz schöpfen, aus den Ergebnissen ihrer eigenen Visitationen und denjenigen der oberen Instanz, aus amtlichen Mitteilungen anderer Behörden, auch aus der Mitteilung von dienstpolizeilichen Erkenntnissen. Sie ist die eigentliche Vertreterin des Lehrers und sucht die etwa verschiedenartig lautenden Urteile unter sich zu vereinbaren, die lobenden und tadelnden an dem eigenen Maßstabe zu messen und auf das richtige Maß zurückzuführen. Unter den Berichten der unteren Instanz verstehen wir die Prüfungsberichte über den Befund der betreffenden Schule nach jeder unter der Leitung dieser Instanz abgehaltenen vorgeschriebenen Prüfung, in der Regel jährlich einmal zu erstatten nach einem bestimmten Schema, das demjenigen der Personalakten unter Auslassung des hier Überflüssigen gleich ist. Sie können in der Regel nach fünf- und zehnjähriger Wirksamkeit eines Lehrers an einer Stelle auf zwei- und dreijährige beschränkt werden. Über ältere Lehrer mögen noch längere Perioden der Berichterstattung festgesetzt werden, oder dieselbe kann ganz ausfallen. Grundsatz sei, daß die Bedeutung der Prädikate — nicht weniger als fünf: zwei über, zwei unter dem Mittelprädikat genügen — für die Leistungen vereinbart ist, in welchem Falle dem Gebrauch der Zahlen nichts im Wege steht, daß aber alle ethischen Urteile über die Führung des Lehrers in Worten ausgedrückt, alle tadelnden auf bestimmte Thatsachen zurückgeführt werden unter der Bemerkung, ob die versuchte Zurechtweisung von Folgen

begleitet gewesen sei, oder solche erwarten lasse. Es setzt also voraus, daß der Lehrer von jedem Tadel oder jeder ernstlichen Ausstellung Kenntnis erhalte; denn nur so kann der Zweck erreicht werden, ihn von einem falschen Wege zu einem besseren zu führen. Der junge Lehrer ist kein fertiger Mensch; ohne sittliche und wissenschaftliche Fortbildung bleibt er zurück. Zu dieser ihn zu veranlassen, nicht aber eine Annalistik der Ungezogenheiten zu geben, dazu soll der Jahresbericht unter anderem dienen, der damit eine erziehende Aufgabe erhält, von welcher freilich die junge Lehrerwelt der Jetztzeit wenig hören will. Die jährliche Visitation durch die Mittelinstanz giebt die Gelegenheit, alle Urteile der Unterinstanz in ihrer Richtigkeit festzustellen, eventuell kann dazu der Schulvorstand, der Schuldirigent, in besonderen Fällen auch ein aus Lehrern des Bezirks zu bildender Ehrenrat zugezogen werden. Württemberg hat neuerdings die Anwesenheit benachbarter Lehrer bei den Schulprüfungen zur Unterstützung des Inspicienten angeordnet; das ist weiterer Ausbildung fähig. Nassau hat das schon 1819 gethan, „um bei manchen Schullehrern, welche sich selbst zu sehr genügen, die Selbstüberschätzung zu mindern, bei andern aber mehr Eifer für Dienst und Fortbildung zu erregen."

Für die Personal- und Dienstakten der Lehrer muß ein bestimmtes Schema vorgeschrieben sein; es wird der Natur der Dinge nach für die verschiedenen Lehrerkategorieen verschieden sein, je nachdem ihre Dienstinstruktionen ihnen verschiedene Pflichten auferlegen, dem Elementarlehrer mehr als dem Gymnasiallehrer. Das in Bayern für die Volksschullehrer festgesetzte haben wir oben mitgeteilt. Wir begnügen uns damit, hier ein solches für die Volksschullehrer in Vorschlag zu bringen, wie wir es für das geeignetste halten würden, alle berechtigten Anklagen gegen die letzteren zu vermeiden.

Dienstakten des Lehrers. I. Personalien. Ruf- und Zuname (wie ihn der Lehrer selbst schreibt) . . . Sohn des (Name und Stand . . . wohnhaft zu . . . geboren . . . ten 18. . . zu . . . königl. Amts . . . Kreis . . . Konfession . . . ist (war) verheiratet mit (Ruf- und Zuname), Tochter des (Name und Stand) wohnhaft zu . . . 1) Familienverhältnisse (ob in zweiter Ehe, ob Witwer, wie viel Kinder von jeder Frau, ob solche versorgt sind oder nicht, ob er sonstige Verwandte bei sich hat u. s. w.) 2) Vermögensumstände. Etwaiger Privatbesitz des Lehrers resp. seiner Frau, soweit es notorisch nach dem Steuerkataster feststeht. 3) Vorbereitung zum Lehrerberuf: a. als Aspirant von . . . b. als Seminarist in . . . am . . . entlassen mit dem Zeugnis (Gesamtnote) . . ., zum Organisten- und Kantorendienste . . . befähigt. c. Ergebnis der Widerholungsprüfung. 4) Anstellung, provisorische und definitive. Datum des Amtsantritts und Austritts an jeder Stelle unter Angabe der dort bezogenen, eventuell später erhöhten Gehaltssumme.

II. Charakteristik. 1) Körperbeschaffenheit und Gesundheitszustand. Ob groß oder klein, kräftig oder schwächlich, wolgestaltet oder misgestaltet, mit gesunden Atmungsorganen, kurz alles, wonach die Verwendbarkeit für Schulen in rauheren Gegenden, für starke oder nur für schwache Schulen zu bemessen ist. 2) Befähigung für den Unterricht (die Zensur wird nach 5 Abstufungen, sehr gut, gut, genügend, im ganzen genügend, ungenügend mit Zahlen eingetragen), a. in den einzelnen Lehrfächern der Schule: Religion . . . Muttersprache . . . Rechnen und Raumlehre . . . Realien . . . Singen . . . Schreiben . . . Zeichnen . . . b. in Instrumentalmusik (auf welchen Instrumenten, ob gebildeter Sänger, Chordirigent von Sängervereinen, tüchtiger Organist); c. im Turnen . . . d. in fremden Sprachen oder anderen Fächern . . . e. in den Lehrfächern der allgemeinen Fortbildungsschule . . . f. für die Pflege der Baumschule . . . 3) Fleiß für die Schule (ob nicht durch Privatstundenerteilung, durch Landwirtschaft 2c. beeinträchtigt? ob er die vorgeschriebenen Mittel zur Fortbildung benutzt?), Pünktlichkeit im Schuldienst; Aufsicht über Reinlichkeit und Ordnung im Schulgebäude; 4) Wirksamkeit: a. als Lehrer und Erzieher im öffentlichen Schuldienst

(ob der Schulordnung in allen Punkten entsprechend; Anwendung des Züchtigungsrechts; Beaufsichtigung der Schüler außerhalb des Schulgebäudes; Misbrauch der Schüler zu fremden Zwecken ꝛc.); b. als Kantor und Organist . . . c. in Nebenämtern, soweit deren Annahme gestattet ist; welche bekleidet er? . . 5) Lebensführung nach Maßgabe der Instruktion, auf welche der Lehrer verpflichtet ist (die Zensuren sind hier nur mit Worten anzugeben und wenn tadelnd, auf Thatsachen zurückzuführen): a. als Glied seiner Kirche, ob den Vorschriften derselben so genügend, daß er als Vorbild seiner Schüler dastehen kann? ob unduldsam gegen Andersgläubige? ob kirchlichen Vereinen von ausgesprochener Parteistellung gegen den Staat angehörig? b. als Staatsbürger, ob Mitglied von Vereinen mit feindseliger Parteinahme gegen die Regierung? ob an politischen Agitationen beteiligt? c. als Amtsgenosse gegen Vorgesetzte und Kollegen: ob widerspänstig und ungehorsam, ob unverträglich; d. als Gatte und Familienvater: friedlicher und ehrbarer Hausstand, Muster in Zucht und Ordnung; Verträglichkeit mit Hausgenossen; Sparsamkeit; kein Wirtshausläufer, kein leichtsinniger Schuldenmacher; e. als Glied der Gemeinde: ohne Parteistellung; ohne Einmischung in Gemeindeangelegenheiten; 6) Qualifikation für: a. städtische oder ländliche Schulen . . . b. mehr- oder einklassige Schulen . . . c. Simultanschulen . . . d. das Amt eines Oberlehrers, d. h. eines Dirigenten einer mehrklassigen Schule; e. für Aspirantenbildung . . .

III. Dienstliche Personalakten. Belobungen und Bestrafungen, soweit solche schriftlich von den verschiedenen Instanzen erteilt sind.

Wir denken uns die Sache nun so. Bei der ersten Anlage ist die Arbeit am größesten. Da ist die Hilfe des Lehrers, der Schulvorstände, der früheren Akten herbeizuziehen. Außerdem müssen von vornherein 2 Exemplare angelegt werden, da eines derselben für die oberste Instanz bestimmt ist. Zur Erleichterung empfiehlt es sich, die Anlegung der Personalakten auf die Lehrer zu beschränken, welche im Dienstalter von 1 bis 20 Jahren stehen, und die allmähliche Vervollständigung betreffs des älteren der Zeit zu überlassen. Bei der Fortführung ist die Sache leichter. Die Mittelinstanz vergleicht die Urteile der eingegangenen Schulberichte mit den in den Personalakten eingetragenen: wo erhebliche Abweichungen auftreten, werden dieselben erst eingetragen, wenn ihre Richtigkeit bei der nächsten amtlichen Revision ermittelt und festgestellt worden ist. Daß solches geschehen, hat der Bezirksschulinspektor der obersten Instanz bei seinem periodischen Berichte, in erheblichen Fällen durch besonderen Bericht anzuzeigen. Hat dieselbe bei ihren eigenen Revisionen, die nur mit den Personalakten in der Hand vorgenommen werden sollten, erheblich abweichende Urteile gewonnen, so werden dieselben nach Vereinbarung mit dem der Revision jederzeit anwohnenden Schulinspektor gleichfalls eingetragen. Bei jeder Versetzung des Lehrers in einen anderen Bezirk sendet sein bisheriger Schulinspektor das in seinen Händen befindliche Exemplar der betreffenden Personalakten an den neuen Bezirksschulinspektor durch Vermittelung der obersten Instanz, die dabei Gelegenheit erhält, die Übereinstimmung desselben mit ihrem Exemplar zu ermitteln.

Aber da befinden wir uns ja ganz auf dem von Herrn v. Mühler in dem oben angeführten Reskript an die königl. Regierung in Wiesbaden von 1868 verpönten Standpunkte? Allerdings, und wir glauben dazu berechtigt zu sein. Gegen die Anlegung von Dienstakten für die Lehrer an sich hat der Erlaß nichts einzuwenden. Wie wäre das auch möglich? wie oft muß auf dieselben zurückgegangen werden, um über die vita ante acta des Lehrers genauen Bescheid erteilen zu können; nur will er in denselben bei der ersten Anlegung nichts als ein vollständiges Nationale des Lehrers und die Nachricht über seinen Bildungsgang und die erlangte Qualifikation gestatten und die Fortführung auf die Veränderungen beschränken, welchen die amtlichen Beziehungen des einzelnen Lehrers im Lauf der Zeit unterliegen. Es ist nicht weiter angegeben, was unter solchen Veränderungen zu verstehen sei. Unmöglich nur

die äußeren Dienstverhältnisse; dafür Personalakten anzulegen, würde in der That die Mühe nicht lohnen. Es kommt doch vor allem darauf an, welchem Zwecke diese Akten dienen sollen; wir haben ihnen den gegeben, die Grundlage für die Einzelzeugnisse zu bilden, auf deren gewissenhafte Ausstellung nicht allein der Lehrer, sondern auch die Schulgemeinde rechnen muß. Die Bedingung einer solchen ist eine Zeichnung des ganzen Menschen in allen den Beziehungen, welche von Einfluß auf die Ausübung des Lehrerberufs sind. Sagt man, der Versuch, gewissermaßen den ganzen Menschen in allen seinen Beziehungen zu Familie, Kirche, Staat, Gemeinde, aktenmäßig aufzunehmen, habe ein verletzendes Eindringen in persönliche und Familienverhältnisse zur notwendigen Folge, so bestreiten wir das; es kommt nur auf die Ausführung an. Man sorge nur für tüchtige Schulbehörden, wie wir sie oben verlangt haben; sie werden „nicht in den Krümeln suchen", sondern wissen, worauf es ankommt, und werden den Lehrer von der wolgemeinten Absicht aller Fragen zu überzeugen wissen; dazu passen allerdings keine steifleinene Bureaukraten, die überhaupt für ein solches Amt sich nicht eignen. Nur wenn die Erkundigung unnötig wäre, könnte sie an sich verletzen. Hält man eine der obigen Rubriken für zwecklos, so streiche man sie, doch raten wir zur Vorsicht; manches erscheint dem Anfänger überflüssig, dessen Notwendigkeit dem erfahrenen Beamten unzweifelhaft ist. Wir haben durch Beifügung einzelner Fragen am betreffenden Orte andeuten wollen, weshalb die Rubriken uns nötig erscheinen für ein Schulregiment, welches ein gerechtes System der Beförderung im Dienste nach Maßgabe der Würdigkeit erstrebt, verwahren uns aber ausdrücklich, als wenn diese Fragen Teile des Schemas wären, also stets alle beantwortet werden sollten. Die Frage nach den Vermögensumständen des Lehrers ist nicht unbefugte Neugierde, so lange die Zeit noch nicht erschienen ist, wo jede Schulstelle ihren Mann ernährt, so lange der allgemeinen Not der Lehrer durch periodische Unterstützungen seitens des Staates gewehrt werden muß, deren Verteilung, wie wir meinen, nicht so nach der Würdigkeit, am wenigsten nach der politischen und kirchlichen Haltung, sondern nach der äußeren Not vor sich gehen sollte. Wer diesen Zweck der betreffenden Frage zu würdigen versteht, sollte sich hüten, die Lehrer, welche allerdings in dieser Hinsicht nicht immer gerne Farbe bekennen, dadurch aufzuhetzen, daß er sie ein verletzendes Eindringen in Familienverhältnisse nennt. Nicht unbefugte Neugierde ist die Frage nach der Lebensführung des Lehrers als Glied seiner Kirche. So hat es auch die preußische Regierung sonst nicht angesehen, denn in den von ihr eingeführten Prüfungsformularen haben Schulvorstand und Schulinspektor die Frage zu beantworten: liegen Klagen gegen das kirchliche Verhalten des Lehrers vor? Eine ihrer Aufgabe bewußte Schulbehörde wird es stets für ihre Pflicht halten, dahin zu streben, daß Pfarrer und Schulmeister in Einigkeit zusammenstehen. Dazu ist vor allem erforderlich, daß dieselben in ihrer kirchlichen Richtung nicht zu sehr auseinandergehen. Man darf keinen orthodoxen Lehrer mit einem rationalistischen Geistlichen zusammenspannen und umgekehrt; eine Gemeinde, die zu ihrem Geistlichen steht, will deshalb auch diesen Punkt in dem Zeugnis des auf die Wahl gebrachten Lehrers berücksichtigt sehen. Hält ein Schulregiment es für unnötig, auf die Stellung des Lehrers zu dem herrschenden Regierungssystem zu achten, so mag es danach seine Aufsichtsorgane instruieren, daß sie nicht zurückfallen in die Periode der nach der politischen Gesinnung der Lehrer schnüffelnden Spürnasen, die Rubrik ist damit dennoch nicht überflüssig. Die württembergischen Konduitenlisten für die katholischen Geistlichen, lese ich bei Friedberg (Die Grenzen zwischen Staat und Kirche 1873 I. S. 388), enthielten einst eine eigene Rubrik: „Fleiß und Treue in Befolgung der königlichen Verordnungen." Ob Preußen eine ähnliche Einrichtung einführen kann und mag, steht dahin. Die Ansprache des Oberkirchenrats an die evangelische Geistlichkeit aus 1863 in betreff des politischen Verhaltens ist in Stiehls Centralblatt 1863 S. 92 abgedruckt, dort auch 1863 S. 641 das Erkenntnis des Obertribunals, wonach die

Beteiligung an öffentlichen Demonstrationen und Agitationen gegen die Regierung für Verletzung der Amtspflicht anzusehen sei. Daß der Lehrer durch diese Rubrik an alles dieses erinnert werde, wer vermag das zu misbilligen? Man verlangt ja vom Lehrer nichts, als was man von jedem öffentlichen Diener verlangt. Eine der Staatsregierung feindselige Parteistellung paßt für den Lehrer nicht, überhaupt keine enggegrenzte politische Parteistellung. Das hat schon Diesterweg 1849 in den Rhein. Blättern S. 43 den Lehrern zugerufen, und Kohlrausch hat sich in seinen Erinnerungen darüber so erschöpfend ausgesprochen, daß ein Widerspruch nicht mehr denkbar sein sollte. Allen Verbindungen, die das reine Feld menschlicher Bestrebungen verlassen und wirkliche Parteizwecke verfolgen, soll der Lehrer billig ferne bleiben. Sein Beruf liegt auf dem rein menschlichen Gebiete, wo von keiner Partei die Rede ist; jede Parteinahme führt ihn zur Gegnerschaft der entgegenstehenden Partei und bringt Zwiespalt in sein Thun. Der Standpunkt über oder außer den Parteien ist dem Lehrer nie nötiger, als in einer durch Parteiungen auf dem politischen, religiösen, sozialen Gebiete zerrissenen Zeit; da soll er sich auf seine Arena zurückziehen, auf die Erziehung seiner Schüler zu gottesfürchtigen, Wahrheit und Recht liebenden Menschen und zu brauchbaren Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft. Das soll er auch den Parteiungen in der Einzelgemeinde gegenüber, die so recht dazu angethan sind, seine Wirksamkeit in der Schule zu lähmen, seine Stellung in der Gemeinde zu erschüttern. Hält er diesen Standpunkt fest, so kann er zu gegebener Zeit damit auch etwaigen unbilligen Forderungen seiner Vorgesetzten, als politischer und kirchlicher Parteimann zu wirken, eine entschiedene Weigerung entgegensetzen. Es ist kein unbefugtes Eindringen in Familienverhältnisse, wenn nach dem Geburtsort und den Eltern der Frau gefragt wird: denn in der Regel taugt es nicht, den Lehrer an den Ort zu setzen, wo ihn die Sippe der Frau vorweg in Beschlag nimmt, auch dahin nicht, wo seine Verwandten Gemeindeämter bekleiden und ihn gar leicht in solche Verhältnisse verwickeln, um deren willen die Schulordnungen in der Regel dem Lehrer die Annahme von Gemeindeämtern untersagen. Und soll die Unverträglichkeit mit Kollegen, auch mit Hausgenossen nicht von Einfluß sein, wenn sich der Lehrer für eine Schule meldet, an welcher er mit Kollegen in Einigkeit zusammenwirken, vielleicht mit ihnen unter demselben Dache des Schulhauses wohnen soll? Auch hier heißt es, besser vorbeugen als hineinfallen lassen und dann zur Strafe versetzen. Baden dehnt mit Recht das Zeugnis über den Lebenswandel des Lehrers auch auf den der Familie desselben aus. Der Verfasser mußte einmal eine Versetzung in eine Suspension verwandeln, weil erst gelegentlich der ersteren an den Tag kam, daß der betreffende Lehrer mehrere uneheliche Enkel bei sich habe und an den Ort seiner neuen Anstellung mit sich nehmen wolle.

Doch genug zur Rechtfertigung unserer Rubriken gegen den Vorwurf, daß ihre Ausfüllung ein unnötiges und deshalb verletzendes Eindringen in persönliche Verhältnisse zur Folge habe. Wir gehen zu dem weiteren Vorwurf über, daß unsere Einrichtung der Personalakten auch geeignet sei, unrichtige Urteile hervorzurufen; denn wie das photographische Bild eines Menschen nur wenige Jahre die Treue bewahre, so berge die aktenmäßige Charakteristik die Gefahr in sich, daß nach wenigen Jahren daraus Folgerungen gezogen würden, welche in der Wirklichkeit keine Begründung fänden. Dieser Einwand wäre nur treffend, wenn die Personalakten nicht fortgeführt würden; aber eben diese Fortführung sichert gegen jene Gefahr, indem die Eintragungen späterer Jahre die der früheren berichtigen oder bestätigen, das zu gewinnende Bild vom Lehrer also immer treuer werden muß. Da findet ein schlimmes einseitiges Urteil, z. B. zur Zeit des Kirchenkonflikts, seine Zurechtstellung, denn das Urteil des geistlichen Lokalschulinspektors unterliegt noch der Prüfung des Fachmannes in der oberen Instanz. Ohnehin läßt sich ja festsetzen, daß nach einer bestimmten Periode frühere Tadel ihre Wirkung verlieren, wenn der Lehrer seit deren Erteilung keinen

gegründeten Anlaß zu disciplinarischem Einschreiten gegeben hat. So ist's z. B. im königl. sächsischen Volksschulgesetz vom 26. April 1873 § 23 bestimmt.

Am wenigsten aber können wir zugeben, daß die in den Personalakten verzeichnete, auf langjährige Beobachtung gegründete Charakteristik des Lehrers durch persönliche Kenntnisnahme des Schulrats ersetzt werden könne, und daß es vorzüglich auf diese ankomme. Der Männer sind überhaupt wenige, welche durch Selbsthören und Selbstsehen sich leicht ein richtiges Urteil bilden. Aber gesetzt der Schulrat sei ein solcher Mann, wie bald läßt sich denn eine ausreichende Kenntnis von allen Lehrern in einem großen Bezirke gewinnen? Ohnehin hat er in der Regel für die ersten Jahre genug mit seiner eigenen Belehrung auf dem ihm neuen Gebiete zu thun. Mit jedem neuen Jahre lernt er mehr, lernt er die Schwächen eher ertragen, die Vorzüge eher herausfinden, lernt er die eigentliche Schularbeit besser würdigen, wird seine Beurteilung der Leistungen eine gerechtere, gesteht er sich auch wol die Misgriffe ein, die er früher gemacht, und erinnert er sich mit Erröten mancher von ihm früher erlassenen Anweisungen, mancher von ihm gefällten einseitigen Urteile. Und auf derartige Urteile soll es vorzüglich ankommen? Sie sollen durch Visitationen gewonnen werden. Wenn die von einer solchen herrührende Personalkenntnis nur nicht so oft trügerisch, unrichtig und einseitig wäre! Es müssen also mehrere folgen. Da kommen wir auf das Kapitel von der Schädlichkeit der fortwährend auf einander folgenden Inspektionen und Visitationen, durch welche die ruhige Schularbeit so oft eine empfindliche Störung erleidet und so Lehrer wie Unter- und Mittelinstanz der Schulbehörde so oft verdrießlich gemacht werden. Es ist im Artikel Visitation IX. S. 748 der Grundsatz aufgestellt, daß die Visitation an der Hand des periodischen Schulberichts vor sich gehen, beide sich gegenseitig ergänzen sollen. Diesem auch von uns schon oben mehrfach ausgesprochenen Grundsatze wird jeder erfahrene Schulrat zustimmen. Es ist, wie wir oben gezeigt, der des nassauischen Schuledikts von 1817, dessen Urheber auch in der Frage über die Konduitenlisten das Richtige gefunden haben, wie in so vielen Fragen, deren Beantwortung eben jetzt die Schulgesetzgebung in Deutschland beschäftigt. Und was kann denn durch die Visitation erkannt werden? Die Lehrmethode, das Lehrgeschick, der Fleiß in der Schularbeit, der Takt in der Disciplin, die äußere Haltung, und alles dieses nur unter der Voraussetzung, daß die Visitation nicht etwa eine vorher kundgegebene oder kundgewordene sei. Das aber sind doch nicht die einzigen Punkte, auf welche es bei der Beurteilung eines Lehrers ankommen darf, es sei denn, daß man im Lehrer nur die Lehrfähigkeit und die Disciplinarkraft würdigen wollte, nicht seine Regierungsbefähigung. In allen sonstigen Punkten ist der Visitator wider auf andere Quellen angewiesen. Welche können das sein? doch nicht etwa die öffentliche Meinung, das Urteil des Publikums über die Schule und ihre einzelnen Lehrer? Wehe beiden, wollte derselben ein großes Gewicht beigelegt werden. Oder geheime Einflüsterungen und Anbringungen, die von allen Seiten sich zur Geltung zu bringen suchen? Das wäre noch schlimmer und gewiß viel schlimmer, als Urteile in den Konduitenlisten, für welche der Aussteller verantwortlich ist. Also wird die Ortsschulbehörde um ihr Urteil befragt werden und in der That, wenn ein tüchtiger Direktor eine genaue Kenntnis von den Lehrern seiner Anstalt besitzt, so hat er dieselbe nicht von dem Besuch ihrer Lehrstunden, sondern von dem längeren Umgange mit ihnen, von der genauen Beobachtung der inneren Stimmung, welche zwischen den Lehrern und Schülern herrscht, erkennbar in jedem Gespräche, in jeder Konferenz, bei jeder Ausstellung eines Schülerzeugnisses, in jedem einzelnen Disciplinarfalle. Trägt denn aber das geheime mündliche Wort, oft von augenblicklicher Stimmung abhängig, eine größere Bürgschaft der Wahrheit und Unparteilichkeit in sich, als das schriftliche, erst nach reiflicher Prüfung und unter der vollen Wucht der Verantwortlichkeit niedergeschriebene? Was haben denn nun die Lehrer durch die Aufhebung der Konduitenlisten gewonnen? Das flüchtige Wort, der

beiläufige Ausspruch hält keinen Vergleich aus mit dem in Überlegung niedergeschriebenen; es dürfte öfters viel schärfer und spitzer die Zunge sein, als es die Feder war.

Und doch sind die Lehrer, wenn ihr nächster Vorgesetzter zum Urteil aufgefordert wird, in der Regel noch immer besser daran, als wenn die Beurteilung ihrer Dienstführung ausschließlich abhängt von der Revision eines keineswegs unfehlbaren, sondern menschlichen Schwächen aller Art ebenfalls unterworfenen Schulrats und von dem guten Gedächtnis desselben. Denn wollte er seine gewonnenen Urteile in den Akten schriftlich irgendwo niederlegen, so wäre das ja wider ein verpöntes geheimes periodisches Zeugnis. So ist denn jeder neue Schulrat von vornherein ziemlich ratlos bei der Ausübung derjenigen Pflicht, die sicherlich zu den vornehmsten seines Amtes gehört, den richtigen Mann überall an die richtige Stelle zu bringen und für ein geregeltes Aufrücken der Lehrer nach Würdigkeit und Tüchtigkeit neben dem Dienstalter einzutreten. Er ist auch später unsicher dabei, wenn er sich nicht auf gründlich geführte Personalakten stützen kann, und es ist begreiflich, daß er's dann eben gehen läßt, wie es gehen will, und sich seiner schweren Pflicht bereitwilligst dadurch entledigt, daß er den Gemeinden ein unbedingtes Vorschlagsrecht einräumt und damit die Verantwortlichkeit für die getroffene Wahl von sich ablehnt. Persönliche Kenntnis im Anschluß an genaue, aus periodischen Berichten geschöpfte Personalakten muß verlangt werden; soll eines von beiden fehlen, so ist die erstere fast eher entbehrlich, als die letzteren.

In dem Artikel Schulberichte Bd. VII. T. 2. S. 241 ist die Berichterstattung über das amtliche und außeramtliche Verhalten der Lehrer allerdings gefordert, aber nicht eine regelmäßige nach den genannten Rubriken, denn damit würde „den vielberufenen Konduitenlisten mit aller ihrer Gehässigkeit" der Eingang wider gestattet sein. Es wird dort ausdrücklich auf den Artikel „Zeugnisse" verwiesen. Wir wissen nicht, ob wir durch unsere Ausführung dieser Verweisung entsprochen haben.*) Das

*) Die Notwendigkeit der Führung von Personalakten in betreff jedes einzelnen Mitglieds des Lehrstandes bei der Oberbehörde gilt auch in Württemberg als etwas Selbstverständliches, desgleichen, daß zur Fortführung, Ergänzung, Berichtigung derselben die nächsten Aufsichtsstellen mitzuwirken haben. Das Urteil über diejenigen Eigenschaften, Kenntnisse und Fertigkeiten, welche im engeren Sinne den Lehrer und Erzieher konstituieren, wird durch solche Personen festgestellt, deren technische Befähigung nicht bezweifelt werden kann, die befähigtsten, die man eben überhaupt in dieser unvollkommenen Welt zur Verfügung hat. Daß auch solche irren und infolge dessen bei der Verwendung und Beförderung der Lehrer Misgriffe vorkommen können, soll damit nicht geleugnet werden, wird aber überall und bei den ausgedachtesten Einrichtungen unvermeidlich sein, so lange wir Menschen — Menschen bleiben. Das schlüpfrige Terrain beginnt erst da, wo wir das politische und kirchliche Gebiet betreten. Daß die Denk- und Handlungsweise eines Lehrers in diesen Beziehungen für seine amtliche Wirksamkeit von großer Bedeutung ist, hat der obige Artikel, gewiß mit Recht, betont. Ebenso sind wir der Zustimmung unseres geehrten Herrn Referenten sicher, wenn wir an der Regel festhalten: die Freiheit der Ansicht muß bei jedem geachtet werden. Sobald aber die Ansicht nicht Ansicht bleibt, sondern zur Äußerung wird, kann sie sich in Handlungen umsetzen, entweder unmittelbar durch die ersten Hörer, oder mittelbar durch andere, auf welche diese einwirken. Aber es kann dies nur geschehen, es muß nicht: gebildete, besonnene Männer können über politische oder religiöse Ketzereien mit einander theoretische Verhandlungen pflegen, ohne daß ihrer Wirksamkeit als Lehrer und Erzieher dadurch notwendig Abbruch geschieht; wir verweisen auf unsre Anmerkung zu dem Art. Lehrer Bd. IV. S. 439. Hierin nun die feine Grenze zwischen dem Erlaubten und dem Pflichtwidrigen zu erkennen, fordert eine gewisse Höhe der Bildung, ohne welche das Wol entweder des Einzelnen oder des Ganzen gefährdet ist. Leichter zu erkennen ist der Charakter der eigentlichen Handlungen, wie z. B. thätige Teilnahme an den Bestrebungen erregter Parteien und Ähnliches. Wie kann nun die Oberbehörde ein richtiges Urteil über ihr Lehrerpersonal erhalten? In einem Lande beschränkten Umfangs, wie das unsrige, ist die Sache nicht allzuschwer. Die Mitglieder des höheren Lehrstandes kennt sie von Jugend auf: sie haben fast alle die höheren Bildungsanstalten durchlaufen, die Behörde kennt also den Lebenslauf jedes einzelnen von Halbjahr zu Halbjahr, bezw. von Jahr zu Jahr, aus den eingesandten Zeugnissen, sie kennt die einzelnen persönlich von den Prüfungen, den Visitationen

Gehässige haben wir allerdings den Konduitenlisten zu nehmen gesucht; inwieweit uns das gelungen, mögen andere beurteilen. Nach unserer Meinung kann eine gute Schulverwaltung der Konduitenlisten, d. h. der periodischen Lehrerzeugnisse, nicht entbehren, so lange dieselbe ihren Einfluß auf die Besetzung der Schulstellen mit tüchtigen Lehrern unter Bevorzugung der tüchtigsten bei der Beförderung in Wahrheit zur Geltung bringen will, so lange sie ein Eingreifen zu rechter Zeit, um die strauchelnden Lehrer wider auf die rechte Bahn zu bringen, dem nackten Strafverfahren vorzieht, so lange sie auf Gründung und Erhaltung eines tüchtigen Lehrstandes Gewicht legt und einen Unterschied der Tüchtigkeit in demselben anerkennt und zum Maßstabe der Beförderung macht. Sie hat nur für eine Einrichtung derselben zu sorgen, welche nicht zum Ärgernis und zur Quälerei der Lehrer und Behörden gereicht, vielmehr ausschließlich den Zweck verfolgt, den Lehrern und Gemeinden, die sich der Lehrer bedienen wollen, einen wirklichen Schutz gegen Ungerechtigkeit zu gewähren. Schließlich sei auch unvergessen, daß die Oberbehörde gerade in den periodischen Berichten über die Schulanstalten einschließlich der Konduitenlisten einen Gradmesser der Tüchtigkeit derjenigen Leute erhält, aus denen sie die Mittelbehörden zusammensetzen muß.

C. G. Firnhaber.

Zögling. Dieser Name hat, streng genommen, seinen Platz weder innerhalb der Familie, noch innerhalb der Schule; dem Vater ist der Knabe mehr, als ein Zögling, er ist sein Kind; dem Schullehrer ist er weniger, er ist nur Schüler, womit doch immer nur ein Teil der gesamten Erziehung als Aufgabe des Lehrers bezeichnet wird. Zögling ist ein Individuum, dessen ganze Erziehung nach der sittlichen wie nach der wissenschaftlichen Seite wenigstens für eine bestimmte Zeitdauer der Erzieher, sei es in einer Anstalt, sei es als Hofmeister, übernommen hat; also erst übernommen, eben weil sie ihm nicht, wie dem Vater, von selbst schon obliegt. Deshalb nennt man bei richtigem Sprachgebrauche Gymnasiasten, Studenten u. s. w. nicht Zöglinge des Gymnasiums oder der Universität, wol aber können sie das zugleich sein, wenn sie einem Seminar, einem Pensionat angehören. Damit will freilich nicht gesagt werden, daß irgend eine allgemeine Lehranstalt (im Gegensatze zu einer Fachschule,

(Revisionen) und manigfachem schriftlichen und mündlichen Verkehr her; Ausschreitungen eines Lehrers bleiben nicht verborgen und die Centralbehörde kann, wenn es der Mühe wert ist, im einzelnen Fall die nächste Dienstaufsichtsbehörde zum Bericht auffordern, von groben Pflichtverletzungen innerhalb der Anstalt aber mit Recht außerordentlichen Bericht erwarten, ohne daß es nötig wäre, den Vorständen im allgemeinen die Pflicht regelmäßiger, periodischer Berichterstattung über die politische und religiöse Haltung der Lehrer aufzuerlegen, eine Pflicht, welche in diesem Verhältnis allerlei Bedenken gegen sich hat. Ein Vorstand soll mit seinen Amtsgenossen, Männern, die mit ihm auf gleicher Bildungsstufe stehen, einträchtig auf ein gemeinsames Ziel hinwirken und schon aus diesem Grunde ihr Vertrauen genießen; sehen sie aber in ihm den Mann, der sie in Bezug auf ihr politisches und religiöses Verhalten beständig überwachen und darüber periodisch berichten soll, so wird dadurch ein gesundes Verhältnis erschwert und ihm selbst eine Last aufgebürdet, die ihm um so drückender wird, je mehr sich ihm, zumal in einer größeren Stadt, die Möglichkeit solcher Pflichterfüllung entzieht. Schmid.

Im übrigen wird von dem Herrn Verf. des obigen Aufsatzes die Berufsaufgabe und die Wirksamkeit des technischen Aufsichtsbeamten, namentlich des Provinzialschulrats, zu niedrig geschätzt. Ist der richtige Mann gewählt, was doch als Regel angenommen werden muß, so wird er im Beginn seiner Amtsführung sich vorschneller Urteile schon enthalten; allmählich wird er auch die Mitteilungen der Direktoren, welche doch gleichfalls nicht unfehlbar, zuweilen durch das persönliche Verhalten eines Lehrers zu günstig oder zu ungünstig gestimmt sind, zu prüfen und nach ihrem Werte zu schätzen wissen. Endlich wird er, wenn er nicht nur ein klares Auge, sondern, wie doch notwendig, auch ein warmes Herz hat, zu einem Urteil über die gesamte Wirksamkeit einer Anstalt und ihrer einzelnen Lehrer gelangen, welches durch keine schriftliche Berichterstattung, am wenigsten durch eine schematische ersetzt werden kann, und welches, was hier von der größten Bedeutung ist, durch seinen stetigen und lebendigen Verkehr mit den Lehrerkollegien, sich immer gründlicher, gerechter und menschlich teilnehmender gestaltet.

Schrader.

wie einer Reitschule, Musikschule u. dgl.) sich der Erzieherssaufgabe völlig überhoben achten dürfe; eine Universität, eine Forstakademie, die sich außer den Lehrstunden um die jungen Leute und ihre Sitten lediglich nichts kümmerte, würde damit keineswegs ihrer ganzen Bildungsaufgabe genügen. Allein der Name Zögling paßt in diesen Lehranstalten nicht, teils weil die Einwirkung auf die Jünglinge von einer größeren Anzahl von Lehrern gleichzeitig ausgeht; also zu wenig einheitlich und persönlich ist, teils weil die Schüler alle in einem Lebensalter stehen, in welchem sie (nach Herbarts Ausdruck) gewagt werden müssen, d. h. in welchem selbst auf die Gefahr des Mislingens hin bereits der Selbsterziehung etwas anheimgegeben, mithin eine richtig bemessene Freiheit gewährt werden muß.

Wir denken also beim Namen Zögling vorzugsweise an die einem Hofmeister, einer Gouvernante oder einer Anstalt anvertraute Jugend. Sollen wir aber dieses zu erziehende Wesen näher besprechen, so kann dies nicht so gemeint sein, als müßten wir uns auf eine Beschreibung, eine Art Naturgeschichte desselben einlassen, was nichts anderes wäre, als eine Anthropologie vom pädagogischen Standpunkt aus; diese aber ist durch andere Artikel unserer Encyklopädie vertreten. Auch der durch verschiedene Herkunft, durch den Stand der Eltern wie durch die eigene künftige Berufsstellung bedingte Unterschied der Zöglinge unter einander, sowie das Recht, die Bedeutung und Behandlung jedes einzelnen nach seiner Eigenart, all das hat schon seine genauere Darstellung gefunden. Gleichwol erscheint es zweckmäßig und zur Vollständigkeit dienlich, daß wir unsern Gegenstand selbständig ins Auge fassen, indem wir uns auf den Standpunkt des Zöglings selber stellen, ihn nicht sowol als Objekt der Erziehung, sondern als ein Subjekt betrachten, das von den Mächten, denen es zur Erziehung überantwortet wird, bestimmte Eindrücke empfängt, diese nach seiner Weise auffaßt und sich ihnen gegenüber so oder so zu behaupten sucht. In den andern Artikeln war die Frage wesentlich diese: wie behandelt der Erzieher in den verschiedenen Formen, die seine Berufsthätigkeit in unserem öffentlichen und Privatleben angenommen hat, seiner Pflicht gemäß den Zögling? Hier ist die Frage umgekehrt diese: Wie stellt sich der Zögling seiner Natur gemäß dem Erzieher gegenüber? wie behandelt er diesen? woraus sich aber schließlich doch auch wider Regeln für den Erzieher selbst ergeben.

1. Es giebt unselbständige Naturen, die unbedingt und ohne Gegenwirkung alles mit sich anfangen, sich zu allem bestimmen lassen. Was sie lernen sollen, das lernen sie, ohne zu fragen: cui bono? Was man aus ihnen machen, welchen Lebensberuf man ihnen anweisen will, sie sind's zufrieden. Solche unbegrenzte Lenksamkeit und Widerstandslosigkeit ist in der Regel keine erfreuliche Erscheinung; es fehlt an allem eigenen Antrieb, an Selbstkraft des Willens; und wenn auch, was zu thun befohlen ist, unweigerlich und mit einer Art Gewissenhaftigkeit vollzogen wird, so steckt hinter diesem Gehorsam doch eine Trägheit und Bequemlichkeit, die sich durch andere hauptsächlich darum leicht bestimmen läßt, weil es Mühe macht, sich selbst zu bestimmen. So lange dergleichen gute Seelen unter des Erziehers Leitung stehen, geht alles gut; aber es darf sonach um so weniger dem Zufall überlassen werden, in welche Hände sie geraten. Fehlen die nötigen Anregungen zum Guten, so bleiben die zum Bösen um so weniger aus; wirkt aber auch die Umgebung nicht nachteilig auf solche Menschen ein, setzt sich sogar durch die Gewöhnung allmählich ein festerer Kern des Wollens und Nichtwollens an, so wird doch nie eine selbständige, kräftige Thätigkeit von ihnen zu erwarten sein. Es können daher aus solchen Naturen z. B. ganz gute Unterbeamte werden, die es dann bitter empfinden, wenn sie nicht vorrücken, während sie doch, sobald sie auf einige Verantwortung handeln und selbständig eingreifen sollten, sich als unfähig erweisen. Es kann aber jene Hingabe im Zögling doch auch eine edlere Ursache haben. Er sieht zu seinem Erzieher mit einer Verehrung auf, die nicht bloß der amtlichen Stellung, sondern der Person, dem Wissen

und dem Charakter desselben gilt, also wesentlich ein inniges, tiefes Vertrauen ist. Diejenigen Gemüter, denen dies gerade ein stetiges Bedürfnis ist, die sich unglücklich fühlen, wenn sie niemand haben, dem sie ein solches Vertrauen schenken können, oder wenn dieses ihr Vertrauen vielleicht getäuscht worden ist, solche Gemüter sind warlich von edelster Art. Wie sehr gerade dieser Zug im Kindesherzen, wir können sagen, dieser weibliche Zug, der auch dem unverdorbenen Knaben wol ansteht, die psychologische Voraussetzung für alle Religiosität, für die unbedingte Hingebung an eine überweltliche unsichtbare Macht, Liebe und Weisheit ist, sei hier nur angedeutet. Gerade deshalb aber weil jene Hingebung sich unter richtiger Leitung mit der Zeit Gott zuwenden, also zur Religion, zur Frömmigkeit werden wird, ist nicht zu fürchten, daß sie in Thatenlosigkeit verharren möchte; ihre Kraft wird sich seiner Zeit schon offenbaren, sobald es sich um Abwehr dessen handelt, was ihr Gefühl zu verletzen, das Heilige anzutasten droht.

2. Auf der Gegenseite stehen schon in der Jugendwelt solche Naturen, die, aus härterem Stoff gebildet, von kräftigeren Trieben bewegt, auch ohne daß ein böser Wille sich damit verbände, doch sich der Welt im allgemeinen, ganz im besondern aber dem Erzieher gegenüber auf dem Kriegsfuß glauben, die gegen jeden Zwang, gegen jede Hemmung durch einen fremden Willen sich zum Widerstand gereizt fühlen und darum kein Mittel unversucht lassen, den Geltungskreis ihres eigenen Beliebens zu erweitern. Es sind das, wie gesagt, keineswegs schon deshalb böse Buben, unbändige Bursche; aus solchem Stoff bilden sich oft hernach die tüchtigsten Männer. Der Erzieher aber hat destomehr die Aufgabe, während sie ihm gegenüber sich gleichsam ausdehnen wollen, nun nicht etwa unnötig, willkürlich oder gar auf verletzende Weise in ihre Freiheit einzugreifen, wodurch er sie ja nur in der Meinung bestärken würde, daß sie Recht haben, sich gegen ihn zu wehren, wol aber mit unerbittlicher, doch ruhiger Strenge sich selbst und die von ihm rechtmäßig geforderte Ordnung aufrecht zu halten. Merken solche Jungen, daß sie der männlichen Festigkeit gegenüber nichts gewinnen, so lernen sie darein sich fügen und sind hernach als Männer dankbar dafür, daß ihnen einst Männer gegenüber standen. Nicht selten aber tritt, namentlich im Anfang des Zusammenseins mit dem Erzieher, jene Regung des Eigenwillens nicht handgreiflich hervor, der Zögling sucht vielmehr mit einer ihm kaum bewußten Schlauheit zu ermitteln, an welcher Seite der Erzieher schwach sein könnte, um hiernach seine Versuche zur scheinbaren Selbstbefreiung einzurichten. Hierüber hat sich Jeremias Gotthelf in „Schulmeisters Leiden und Freuden" (II. S. 4 ff.) so treffend geäußert, daß wir am besten ihn selbst reden lassen: „Bei den Kindern herrscht Schlauheit, sie fühlen sich die Schwächeren, darum lauschen sie auf die schwachen Seiten des Stärkeren, um durch sie Meister zu werden. Zu diesem Auffassen der schwachen Seiten treibt sie eine Art Instinkt, und selten wird ein Kind ein Jahr alt, ohne der Eltern schwache Seiten zu kennen und benutzen zu können. Mit dem gleichen Instinkt fassen sie jede neue Erscheinung auf, die in ihr Kinderleben tritt, und fassen ihre Eigentümlichkeit meist weit schärfer auf, als ältere Leute, denen das eigene Ich, vorgefaßte Meinungen, gehegte Absichten und hundert Gegenstände die Augen blenden. Nun tritt nicht bald etwas Wichtigeres in der Kinder Leben hinein, als ein Lehrer, bei dem sie einen bedeutenden Teil ihrer Zeit zubringen, der als Oberer Wol und Wehe zufügen kann. Wie sie nun dem Lehrer seine Macht nehmen, ihn entwaffnen, lähmen, täuschen, ihm trotzen können, das ist der Kinder Augenmerk. Sie beobachten die ersten Tage gar manierlich, allmählich strecken sie ihre Fühlhörner aus, immer weiter und weiter; stoßen sie an, so versuchen sie es auf andere Weise, bis sie wissen, woran sie sind, und das alles selten mit Bewußtsein, sondern instinktmäßig. Wehe nun dem Lehrer, wenn er bewußtlos ist, wenn er, wie Obere es so gerne zu thun pflegen, vor lauter Oberherrlichkeit nichts anderes sieht, als eben diese, wenn er dieses Tasten der Kinder nicht fühlt und ihm nicht zu begegnen weiß mit Liebe und Ernst."

Schlimmer aber ist es, wenn der Zögling nicht erst tastet, ob er keine schwache Stelle am Erzieher auffinde, sondern wenn er schon zum voraus diesen, wer er auch sein mag, als Feind betrachtet und sich feindselig gegen ihn oder von ihm abkehrt. Dieses, alle erzieherische Einwirkung schlechthin lähmende Verhältnis findet sich unter der Einwirkung schlimmer Überlieferung zuweilen in Alumnaten und ist dann nicht lediglich mit Strenge, sondern gleichzeitig durch völlig aufrichtiges und Vertrauen zeigendes und erweckendes Verhalten der Lehrer zu heilen. Vgl. z. B. die Schilderung in Tom Browns schooldays. Dieselben Stellen nehmen aber auch solche Bursche ein, die in sich verdorben oder verhärtet, auch dem Lehrer nichts Gutes zutrauen; wie manchmal eine Anstalt oder ein Privaterzieher solche Individuen in Pflege bekommt, die sonst nirgends gutgethan, und die durch ihre früheren Erlebnisse die Fähigkeit, durch Liebe und Ernst gebessert zu werden, verloren zu haben scheinen; dem Ernst setzen sie ihre halsstarrige Bosheit, der Liebe ihren Hohn entgegen. Wie schwer solcher Widerstand zu überwinden ist, liegt auf der Hand; tragen die Eltern selbst die Schuld und verfahren sie nicht fortan in vollem Vertrauen und Einverständnis mit dem Erzieher, so bekommen sie selber die bittere Frucht ihrer Thorheit zu seiner Zeit gehörig zu kosten. Der Erzieher kann, so lange sich ein solches Band nicht lösen läßt, nichts thun, als seine Würde behaupten und seine Tüchtigkeit mit der That beweisen; die christliche Weisheit wird sich in diesem Falle namentlich darin erproben, daß er, wie er keine Lieblinge hat, so auch selbst gegen ein so wenig erfreuliches Individuum keinen persönlichen Haß oder Widerwillen in sich aufkommen läßt. Je geneigter der Zögling ist, Böses von ihm zu denken, umsomehr ist es die Aufgabe des Erziehers, auch nicht den Schein eines Rechtes zu einem Vorwurf wegen Härte, ungleicher Behandlung, falschen Verdachtes u. dgl. auf sich kommen zu lassen, zugleich aber jeden geeigneten Augenblick warzunehmen, um dem Herzen des Zöglings, das sich doch irgendwie einmal öffnen wird, näher zu kommen.

Palmer † (Schrader).

Zucht als Zustand bedeutet die Angemessenheit des persönlichen Lebens an das Gesetz. Als Thätigkeit aufgefaßt ist sie die folgerichtige und gleichmäßige Anwendung des Gesetzes auf den Willen der Persönlichkeit zum Zweck ihrer sittlichen Vervollkommnung. Es ergiebt sich schon aus dieser Begriffsbestimmung, daß Zucht vorzugsweise ein Element des alttestamentlichen Lebens ist, wie denn auch die Weisheit des alten Bundes ihr in den Sprichwörtern ein ausgezeichnetes Denkmal gestiftet hat. Sie erscheint dort als die Zwillingsschwester der Weisheit (vgl. c. 1, 2. 7. c. 8. 10, vgl. mit c. 2, 4 u. oft.) mit der besonderen Nebenbedeutung, daß sie vor allem in der Keuschheit und in würdigem Anstande des Benehmens überhaupt sich ausspricht (s. c. 2, 10 ff. vgl. mit c. 5. 6, 23 ff., 7, 4 ff., 8, 32 u. s. f.), was sich in dem Ausdruck: Unzucht als dem Gegenteile der Zucht, wie in dem Eigenschaftsworte „züchtig“ bis heute erhalten hat. Das hebräische Wort (musar) drückt noch viel bestimmter als das deutsche, das Luther gewählt hat, den Begriff der strengen Handhabung des Gesetzes aus, sofern das Stammwort jasar strafen bedeutet. Das deutsche Wort entspricht mehr dem griechischen παιδεύειν, wörtlich: kinden, d. h. zum Kinde machen, zum kindlichen Wesen heranbilden — sofern in dem Ausdrucke: ziehen wie in dem griechischen Worte der Hinweis auf ein zu erreichendes Ziel gegeben ist, in der griechischen Sprache konkreter, aber auch beschränkter, im Deutschen allgemeiner, ebendamit aber auch für umfassendere und höhere Beziehungen leichter anwendbar. Während daher mit dem neutestamentlichen παιδεύειν und παιδεία die schöne Idee der Kindschaft Gottes in Christo unmitelbar aus dem alttestamentlichen „Strafen“ sich entwickelt, und in dieser Form der „Zucht“ ihre Stelle auf dem Boden des Evangeliums gesichert ist (Eph. 6, 4), die „Besonnenheit“ dagegen oder wie nun das Wort σωφροσύνη am besten deutsch gegeben wird, bei dem Weibe 1. Tim. 2, 9. 15. den alttestamentlichen Gedanken der Zucht = Keuschheit und Anstand — mehr her-

vortreten läßt, so hat die deutsche Bezeichnung den Vorteil, daß sie in allen möglichen Verhältnissen gleichmäßig anwendbar ist, auf das Kind, das Haus, die Schule, das Heer und die Kirche, nur daß das Ziel, zu welchem die Persönlichkeit „gezogen" wird, jedesmal erst ergänzt werden muß, im übrigen aber die Einzelpersönlichkeit und die Gesamtpersönlichkeit (Gemeinde, Volk, Welt) gleichmäßig unter den Begriff des Gezogenwerdens fällt. Das höchste Ziel ist natürlicherweise bei allem, was Zucht heißt — Gott. Das Gezogenwerden zu Ihm (vgl. Eph. 6, 4 Zucht und Ermahnung zum Herrn, wörtlich: des Herrn) ist der Inhalt aller wahren Zucht. Alle wahre Zucht ist ein Zug des Vaters zum Sohne, und jedes echte Gesetz ein Zuchtmeister auf Christum (Joh. 6, 44. Gal. 3, 24). An gegenwärtiger Stelle fassen wir Zucht hauptsächlich als einen Begriff aus dem Gebiete des Haus- und Schullebens, als Bestandteil des Thuns, durch welches der unmündige Mensch zur sittlichen Vollkommenheit geleitet werden soll. Als solcher beginnt sie mit dem Leben selbst. Der Säugling braucht und empfängt Zucht. Ob die Mutter das Kind bei jeder Äußerung seines Unbehagens aus der Wiege nimmt und dem frühe noch ganz unbewußt wirkenden Eigenwillen sich dienstbar macht, oder ob sie das zarte Geschöpf daran gewöhnt, zuweilen auch allein zu sein und eine minder behagliche Empfindung zu ertragen, ob es in den Schlaf gesungen werden muß oder sich's gefallen läßt, daß man es in die Wiege legt und davongeht u. dgl., das sind bereits Fragen der Zucht und niemand zweifelt an der Bedeutung dieser ersten Anwendung derselben. Sie besteht demnach auf ihrer ersten Stufe nicht aus Belehrung, sondern ist reine That, Machtäußerung, Beugung des sich entwickelnden Willens unter einen fremden Willen. Sie bleibt das auch für immer. Wenn der Einzelwille nicht mehr überlegen genug ist, um den Einzelwillen zu beugen und zu brechen, so tritt der Wille des Ganzen, des Volkes, der Kirche 2c. ein und hinter und über allen diesen, sei es rechtmäßigen oder ungerechten, erfolgreichen oder ohnmächtigen Äußerungen eines erziehenden Willens, steht der absolute Wille, der die Welt regiert und das Böse das eine Mal durch unmittelbar eintretende Machtwirkungen niederschlägt (vgl. die ägyptischen Plagen, Anarias und Saphire), das andere Mal aber dadurch vernichtet, daß er es zu fördern scheint, indem er ihm stufenweise freieren Spielraum gewährt bis zur endlichen Selbstzerstörung (vgl. die Geschichte des Hauses Ahab, des Volkes Israel, Judas des Verräters).

Der Gegenstand der Zucht ist der sittliche Wille in der Ungleichmäßigkeit, Schwäche und Verkehrtheit seiner Lebensäußerungen. Der Wille des Kindes muß gebrochen werden, d. h. es muß lernen, nicht sich selbst, sondern einem andern zu folgen. Daß eine solche Notwendigkeit vorliegt, ist ein Beweis von der angeborenen Verderbnis des menschlichen Wesens. Anders würde es nicht zu einem Brechen des Willens kommen müssen, sondern nur zum Verknüpfen desselben mit dem stärkeren und besseren Willen; der letztere würde den ersteren an sich ziehen, wie der Magnet das Eisen. Das Individuum ist in seiner ursprünglichen Beschaffenheit nicht nur dem höchsten Gesetze nicht entsprechend, sondern auch der Selbstgewöhnung an das sittliche Ideal nicht fähig und statt dessen von einem eigentümlichen Gesetze regiert, das mit dem Gesetze des Guten im Widerspruche steht. Wäre keine Sünde, so bedürfte es keiner Zucht. Die Notwendigkeit derselben schon auf der ersten Lebensstufe und ihre unleugbare Wirksamkeit noch in dem Umkreise des unbewußten geistigen Daseins ist einer der handgreiflichsten Belege für die Wahrheit der Lehre von der Erbsünde. — In ähnlicher Weise aber wie die Einzelnpersönlichkeit ist die sogenannte moralische Person, das Individuum im höheren Sinne, die Gesamtpersönlichkeit, der Zucht bedürftig und unterworfen. Die Familie infolge des sie beherrschenden Geistes sittlicher Verkommenheit und des damit verbundenen wirtschaftlichen Zerfalles, die einzelne Gemeinde, der einzelne Volksstamm (man denke an Juden, Zigeuner 2c.) fordert die Träger der weltlichen oder geistlichen Gewalt zum Aufbieten einer außerordentlichen Einwirkung auf sie heraus, bei welcher auf Grund gesetzlicher Vorschriften, oder nach

Maßgabe des naturrechtlichen Gebots der Notwendigkeit dieses Individuum als ein solches, das in den Stand der Unmündigkeit geraten ist, behandelt und bis zur Wiedererlangung der sittlichen Kraft und wirtschaftlichen Selbständigkeit durch fremde Einwirkung regiert wird. Die Anwendung dieses Grundsatzes auf Gemeinden und noch höhere Gesamtpersönlichkeiten ist zwar in heutiger Zeit als eine Verletzung der individuellen Freiheit und Misachtung der sittlichen Kraft eines Gemeinwesens verworfen worden. In der That aber ist sie nur eine Äußerung gesunder Lebensthätigkeit des größeren Ganzen in Beziehung auf ein einzelnes Glied und muß deswegen in jedem richtigen Staats- oder sonstigen größeren Ganzen ebensowol ihre Stätte finden, als in einem Hause gegenüber dem Kinde, dem Dienstboten 2c. oder in einem Heere gegenüber von dem einzelnen Krieger. Was insbesondere die Kirchenzucht anlangt, so ist es selbstverständlich, daß sie nur da verworfen werden kann, wo der Begriff von einem geistlichen Gesamtwillen fehlt, dem sich das einzelne Kirchenglied unterzuordnen hat, es sei denn, daß Gewissensgründe ihm diese Unterordnung unmöglich machen, in welchem Falle aber begreiflicherweise nicht der Gesamtwille dem Einzelwillen zum Opfer gebracht werden kann, sondern der letztere sich ein anderes Gebiet seiner Thätigkeit zu suchen hat.

In der Schule speziell geht Zucht vor Unterricht. Fester steht kein Satz in der Pädagogik, als daß Kinder zuerst gezogen sein müssen, ehe sie unterrichtet werden können. Es giebt wol eine Zucht ohne Lehre, wie wir oben gesehen, aber keine Lehre ohne Zucht. Jeder Unterricht beginnt mit einer Willenshandlung von seiten des Lehrers und von seiten des Schülers, und jeder einzelne Teil des Unterrichts setzt die Erneuerung dieser Willenshandlung voraus, und je höher der Grad der Zucht, desto sicherer der allseitige Erfolg des Unterrichts, wie auch im Kriege nicht geniale Taktik und Strategie, sondern Mannszucht, Gehorsam bis in die obersten Stellen die meiste Aussicht auf den Sieg darbietet. Man hat die Bedeutung dieses Elementes in der Schule neuerdings mehrfach verkannt und dem Lernen an und für sich einen Einfluß auf die Sittlichkeit zugeschrieben, womit der oben ausgesprochene Satz folgerichtigerweise sich umkehren würde und es darauf hinauskäme, daß Unterricht vor Zucht gienge, sofern diese erst in jenem, jener dagegen nicht in dieser enthalten sei. Es ist dies aber psychologisch unrichtig gedacht. Das Lernen an und für sich hat mit der Sittlichkeit nichts zu thun. Es kommt auf das Ziel des Lernens an. Lernt ein Mensch, um zur Erkenntnis der Wahrheit zu gelangen, so lernt er in der Absicht, diejenige Stufe des Geisteslebens zu erreichen, auf welcher sittliche und intellektuelle Vollkommenheit zusammentrifft. Bewußt oder unbewußt strebt er nach der absoluten Wahrheit und dies ist sittliches Streben. Lernt man aber, um eine Summe von Kenntnissen für materielle Zwecke, Fortkommen in der Welt, reichlichen Verdienst, erhöhten Lebensgenuß sich anzueignen, so kann dem Lernen eine sittliche Bedeutung nur in ganz untergeordnetem Sinne zugeschrieben werden. In dem Grade, in welchem das Lehr- und Lerngeschäft jenen materiellen Gesichtspunkt mehr hervorkehrt, nimmt die Kraft der Zucht bei derselben ab; jeder Steigerung der Lernthätigkeit entspricht dann ein Sinken der Sittlichkeit und das Ende ist, daß man mit all dem Aufwande von Methodik und Fleiß, wie Wellington sagte, nur raffinierte Teufel erzieht, mindestens aber der vollendeten Barbarei auch auf dem intellektuellen Gebiete in die Hände arbeitet. Wir schweigen davon, daß man ja auch für böse Zwecke lernen kann.

Wir bleiben also dabei: Lernen an und für sich ist nicht Zucht, ist noch nicht sittliches Streben, sondern zum Lernen gehört Zucht.

Danach richten sich auch die Mittel der Zucht. Zucht ist, wie oben gesagt, in erster Linie nicht Wort, sondern That, und wenn sie in Worten sich darstellt, nicht Lehre, sondern Befehl. In richtigem Fortschritte der Entfaltung der Persönlichkeit folgend oder vielmehr ihr vorangehend wendet sie allerdings, sobald der persönliche

Geist des Gedankens und der bewußten Selbstbestimmung fähig ist, das Wort an und fügt zu dem Befehl, wo es zweckdienlich erscheint, die Erläuterung und Begründung desselben. Jedoch keineswegs darum, weil die Handlung des Kindes erst in dem Grade wahrhaft sittlich würde, in welchem sie aus der freien Einsicht in die Berechtigung des Erziehers &c. zu seinem befehlenden Auftreten entspringt, sondern lediglich darum, weil auf diesem Wege das Kind gewöhnt werden muß, Selbstzucht zu üben, beziehungsweise die Zucht Gottes zu verstehen und sich ihr auch da, wo es dieselbe nicht versteht, zu unterwerfen. Die bloße Gebärde, das Erscheinen der Person, welche über andere gesetzt ist, ihre ausdrucksvolle Haltung muß auch den gebildetsten, freiesten Menschen gegenüber die Wirkung haben, ihren Willen zu beugen. Das geht dann keineswegs durch die Überlegung hindurch; dies Auftreten der gebietenden Persönlichkeit ist nicht bloßes Symbol empfangener Lehren, die dadurch ins Gedächtnis gerufen würden, sondern es ist eben das Überwiegen des stärkeren und edleren Willens über den — vergleichsweise wenigstens — geringeren und minder vollkommenen Willen. Die Berührung ist ganz unmittelbar, geht von Person zu Person, nicht von Verstand zu Verstand. Darum ist eben auch die edle Weiblichkeit eine ziehende, züchtigende Macht im Menschenleben; die bloße Gegenwart einer würdigen Frau, deren Erscheinung und Haltung den Geist der reinen Sittlichkeit offenbart, ist eine Schranke für die zügellose Sitte eines stärkeren Geschlechtes. Sanftmut, Zartheit, Anmut, Schönheit, wenn letztere eben selbst mit Zucht verbunden ist*), wirken reinigend und sittlich kräftigend auf das Gemüt des Menschen, den sie anschaut. „Das ewig Weibliche zieht uns hinan", sagt Göthe (Faust II. Teil, Schluß). In letzter Beziehung ist es aber auch hier immer wider das Gericht über das Gemeine, Unwürdige, was der Erscheinung des Hohen, des Reinen, Zarten &c. seine Wirkung auf die niedriger stehenden Gemüter verschafft. Es ist eine geistige Strafgewalt, welche ihm ipso jure übertragen ist und sich von selbst ausübt.

Hieraus geht nun aber weiter hervor, daß Zucht, wie das alttestamentliche Wort sagt, wesentlich Strafe (musar) ist. Der verkehrte, der zu seinem und anderer Unheil seiner selbst nicht mächtige Wille muß gebrochen werden, und das wird er durch den Schmerz, den körperlichen oder seelischen, den natürlichen oder geistlichen. Zucht ist, mit Schleiermacher zu reden, Lebenshemmung, sie ist mindestens Einschränkung der Lebensthätigkeit, sofern diese sich nicht willkürlich entfalten kann, sondern in bestimmte Grenzen eingeschlossen und an bestimmte Ordnungen gebunden ist; je nach Umständen aber ist sie auch Einschränkung, also teilweise Aufhebung des Lebensgenusses, der Lebensfreude, und zwar selbst der geistlichen, indem beispielsweise das Glied einer kirchlichen Gemeinde des höchsten in dieser Welt möglichen Genusses, der Kommunion, in vorübergehender Weise und bis zur Erlangung neuer religiöser Willensstärke verlustig erklärt wird. Daß in dem Werke der Erziehung eine gesunde Zucht der körperlichen Züchtigungen niemals wird entbehren können, ist in der Erörterung des Begriffs der Strafe nachzuweisen. Ihre frühzeitige und nachdrückliche, aber sparsame Anwendung ist geradezu die Grundlage aller echten Zucht, weil das Fleisch die Macht ist, welche in erster Linie gebrochen werden muß. Von dieser niedersten bis zur höchsten ergeben sich die Mittel der Zucht immer aus dem Lebensgebiete, innerhalb dessen sie geübt wird; je mehr diesem angemessen und aus demselben entnommen, desto wirksamer werden sie sein. Dem heutigen Geschlechte, das nur von Freiheit weiß, ist freilich dieser Begriff in jeder Gestalt zuwider. Aber wer Zucht hasset, der hasset das Leben. Es ist zu hoffen, es werde dieses tiefe Bedürfnis der Menschheit dereinst wider mehr Anerkennung und liebende Pflege finden, als in unsern der allgemeinen Auflösung so rasch entgegeneilenden Tagen. Denn wo die

*) Während freilich „ein schön Weib ohne Zucht ist wie eine Sau mit einem goldenen Haarband" (eigentl. Nasenring, Rüsselband). Spr. Salom. 11, 22.

menschlichen Autoritäten nicht mehr hinreichen, Zucht aufrecht zu halten, da tritt die göttliche Autoriät mit Gewalt ein und beugt die einzelnen wie die Völker unter das unerträgliche Joch der eigenen Schlechtigkeit. Die Rückkehr zu dieser Einsicht wird in Deutschland vornehmlich auch mit einem Umschwung in der herrschenden Ansicht von der Aufgabe der Schule verbunden und teilweise dadurch bedingt sein. Denn ein Schulleben, das, wie heutzutage geschieht und wie Rektor Burgwardt aus Wismar in seinem trefflichen Vortrag über den Irrweg der öffentlichen Schule inmitten der Hamburgischen Lehrerversammlung nachgewiesen hat — der Zucht sich entledigt, um sich der Lehre allein zu widmen, ist im Begriff, seinen eigenen Untergang herbeizuführen. Mit der wahren Zucht aber kehrt allenthalben Leben und Streben auch im höchsten Gebiete des Geistes ein. **K. Lechler.**

Zuneigung. Da alles Negative ein Positives zur Voraussetzung hat und man jenes nicht behandeln kann, ohne auf dieses zurückzugehen, so mußte schon im Artikel „Abneigung" von der Zuneigung die Rede sein und das Wesentliche der letzteren angedeutet werden. Hier die weitere Ausführung.

In dem Vorwort „zu" hat unsere Sprache bereits treffend das persönliche Verhältnis der Neigung ausgedrückt. Der allgemeinere Begriff der „Neigung" geht sowol auf die Sache als auf die Person, auf den Zustand wie auf die Thätigkeit (Neigung zum Spiel, zum Schlaf 2c.); der Begriff der Zuneigung nur auf Personen. Insofern für die Auffassung auch Tiere zum Range von Personen erhoben werden können, indem der Mensch zu ihnen in ein gemütliches Verhältnis tritt, geselligen Umgang mit ihnen pflegt, sprechen wir auch von Zuneigungen zu Tieren. Ebenso fein begrenzt die Sprache den Begriff der Zuneigung gegenüber dem der Liebe. Obwol alle Liebe auf Zuneigung beruht und mit dieser beginnen muß, so wird das Wort Liebe, als alle Stufen des Triebes umfassend, doch in einem viel umfassenderen Sinne gebraucht. Wir sprechen von einer Liebe zum Gelde, zur Freiheit, nicht aber von einer Zuneigung zum Gelde oder zur Freiheit, weil die *persönliche Beziehung* fehlt. Und wo schon das natürliche Verhältnis die innigste Lebensgemeinschaft vorausgesetzt, wie zwischen Gott und Mensch, Eltern und Kind, da sprechen wir von der Liebe Gottes zu den Menschen, von Eltern- und Kindesliebe, nicht von Eltern-Zuneigung. Nichtsdestoweniger bleibt die Zuneigung des einen zum andern das entscheidende psychologische Moment, das nicht nur den Anfang, sondern auch die Fortdauer der Liebe begründet.

Was sich neigt, geht aus dem bloßen Aufsichselbstgestelltsein, aus der stolzen Selbständigkeit der senkrechten Linie heraus, um sich dem Gegenstande zu nähern und hinzugeben, der eine mächtige Anziehungskraft äußert. Und zwar fühlt sich das Subjekt zu dem Objekt hingezogen, weil eine Gleichartigkeit des Wesens obwaltet, an der das Subjekt Anteil nimmt und durch welche es sein eigenes Wesen ergänzt, entwickelt, fördert. Diese Teilnahme kann auf Einstimmigkeit der Beschäftigungen und Bestrebungen, der Gefühle und Gedanken, des Thuns und Leidens beruhen. Unser Herz neigt sich zu der Person hin, die wir als unserem Wesen verwandt, unserem Streben entsprechend erkennen, die uns ein Gefühl der Erhöhung und Förderung unserer persönlichen Existenz gewährt. Mag auch das Geben überwiegend auf der einen Seite, das Empfangen auf der andern Seite sein, so ist es doch schon in der Gleichartigkeit des Wesens und Strebens beider Teile gegeben, daß der Gegenstand unserer Zuneigung sich auf irgend eine Weise zu uns herab- oder hinneigt, weil er durch die Huldigung, die wir ihm durch unsere Neigung entgegentragen, erfreuet wird, in seinem Wollen und Thun sich anerkannt sieht. Ohne diese Geneigtheit des anderen, in unser Wesen einzugehen, an unserem Streben Anteil zu nehmen, ist keine dauernde Zuneigung denkbar; ohne die persönliche Einwirkung kann auch nicht die persönliche Rückwirkung erfolgen, die wir eben „Zuneigung" nennen.

In dieser persönlichen Wechselwirkung, die in der Zuneigung stattfindet, liegt

auch der Unterschied von der begehrlichen und leidenschaftlichen Liebe, liegt zugleich ihr hoher sittlicher und pädagogischer Wert. Sie ist freie Huldigung des Gemüts, das in dem anderen Bei-Sich-Sein und hält sich ebenso fern von der Kühle der Gleichgültigkeit wie von der Glut verzehrender Leidenschaft. Darum muß alle Liebe, wie sie mit der Zuneigung beginnt, auch wider in die Zuneigung zurückgehen, wenn sie sich stetig erhalten will; sie muß von der Unruhe und heftigen Spannung des Affekts sich befreien, sich reinigen von allem, was bloß sinnlich und selbstisch ist, und dieses reine sittliche Verhältnis ist in der Zuneigung gegeben und wirksam.

Die Liebe der Eltern zu den Kindern und dieser zu jenen, die Geschwisterliebe, die Gattenliebe, ja auch die Liebe der Menschen zu Gott ist so oft bloßer Schein, ein äußeres, auf Gewohnheit, Überlieferung äußerlich aufgenommener Formen beruhendes Verhältnis, weil es an der Zuneigung und damit an der inneren Lebenswärme fehlt, die ohne persönlichen Verkehr, ohne das gegenseitige Empfangen und Geben, ohne das Sich-Ein- und Ausleben des einen in dem anderen sich nicht bilden kann. Der Mensch muß das Walten und Weben des Geistes Gottes im eigenen Gemüte, er muß seine Verwandtschaft mit dem göttlichen Geiste inne werden, wenn er sich liebend zu Gott hinwenden, ihn gegenständlich in Natur und Geschichte erkennen und finden soll. Wie aber niemand die Gnadenwirkungen Gottes in und an sich erfährt, der sich ihnen nicht erschließt und selbstthätig zu ihnen hinstrebt, so ist auch in jedem menschlichen Verhältnisse die Zuneigung an die Wechselwirkung beider Teile gebunden, an das Anteilhaben und -nehmen, was in dem lateinischen Ausdruck inter-esse gut angedeutet ist. Das Kind muß sich in den Willen und das Wort, in die Anschauungen und Gefühlsweise seiner Eltern ebenso hineinleben, sein Dasein durch das ihrige ebenso erhöht finden, wie die Eltern in die Anschauungs- und Gefühlsweise, in Wort und Willen des Kindes eingehen, ihr Dasein durch sein Dasein gehoben und gefördert finden müssen. Das ist aber nur möglich durch stetig fortgesetzten persönlichen Verkehr und gegenseitige Einwirkung; bei Unthätigkeit des einen Teiles würde alsbald die Teilnahme und damit die Zuneigung schwinden. Es ist ein schwerer Irrtum, wenn die Eltern meinen, die Zuneigung ihrer Kinder verstünde sich von selbst, die Liebe der Kinder zu den Eltern würde ihnen angeboren. Allerdings erzeugt Blutsverwandtschaft, da Leibliches und Seelisches eine untrennbare Einheit bilden, auch eine gewisse Verwandtschaft der Neigungen; Gleichartigkeit der leiblichen Anlagen und Kräfte ist für die Gleichartigkeit der Gemütsstimmung und Verwandtschaft der Seelen keineswegs gleichgültig. Aber diese Naturbedingungen bleiben unfruchtbar und wertlos ohne den sie erfassenden Geist, der sie in das sittliche Leben überführt und zur Freiheit emporhebt; nur Liebe erweckt Liebe. Es ist die Mutterliebe, welche das Kind nährt und pflegt, bewahrt und schützt, die mit freudestrahlendem Blick das erste Lächeln desselben empfängt und den Schmerz des Kindes als ihren eigenen empfindet, das Sichversenken der Mutterseele in die Kindesseele, was die Zuneigung des Kindes zur Mutter erweckt und zur innigen Liebe erblühen läßt. Einer Mutter, die ihr Kind einer Amme übergiebt, fern vom Hause, die seine Erziehung fremden Personen überläßt und etwa alle Jahre nur e i n m a l das Kind besucht, bleibt das Kind völlig fremd. Aber auch in solchen Häusern, wo die Eltern zwar für die leibliche und geistige Pflege des Kindes Sorge tragen, aber zu vielbeschäftigt oder auch zu bequem und vergnügungssüchtig sind, um sich mit den Kleinen persönlich zu befassen und mit zeitweiliger Aufsicht und Nachfrage genug gethan zu haben vermeinen, kann die Zuneigung der Kinder zu den Eltern keine tieferen Wurzeln schlagen.

Da das Menschenleben von Anbeginn auf die Gemeinschaft gestellt ist und ohne diese sich weder leiblich noch geistig und sittlich entwickeln kann, so hat jedes menschliche Einzelwesen schon von Natur einen Hang, das Gemüt denen zu öffnen und sich an die anzuschließen, die ihm das wolthuende Gefühl der Ergänzung und Förderung

seines Daseins gewähren. Daß, wie bei der Abneigung, so auch bei der Zuneigung die Sinnlichkeit ein bedeutsames Gewicht und mitunter einen mystischen Zauber übt, welchen begrifflich zu zergliedern oft unmöglich scheint, ist nicht abzuleugnen. Mancher Mensch hat als Naturgabe etwas in seinem Blick und Mienenspiel, im Ton und Ausdruck seiner Rede, in seiner Art sich zu geben und darzustellen, daß ihm von vornherein die Herzen derer zufallen, mit denen er verkehrt. Und doch ist es nie das bloß Äußerliche und sinnlich Ansprechende, was die Zuneigung gewinnt. Wie in allem Gemütlichen Leibliches und Seelisches, Sinnlichkeit und Geist in einander spielen, so ist in dem, was die Zuneigung hervorruft, immer das Menschliche in seiner Ganzheit wirksam. Allerdings halten sich Kinder wie die Erwachsenen im Grunde genommen auch immer zunächst an das Äußere, an die sinnliche Erscheinung. Ein finsteres, mürrisches Gesicht schreckt sie zurück, die lächelnde, fröhliche Miene, das in Heiterkeit strahlende Auge zieht sie an. Sie lieben es, an der Kraft sich aufzurichten und da sie diese zunächst nur in ihrer sinnlichen Erscheinung zu erkennen und zu schätzen vermögen, so zieht sie der gewandte, körperlich entwickelte, mutvolle Gespiele mehr an, als der geistig regsamere, aber körperlich schwächere; der große und starke Mann mit seiner tiefen kräftigen Stimme macht zunächst mehr Eindruck, als das kleine schwächliche Männlein mit hoher Stimme. Der Vater hat schon als das stärkere Geschlecht mehr Ansehen als die Mutter, und dieses ist der Zuneigung keineswegs hinderlich, denn zu dem, was der Mensch achten muß, fühlt er sich auch hingezogen, und in jeder Ehrfurcht steckt als Knospe die Zuneigung. Schmiegen sich die Kinder mit größerer Zärtlichkeit der Mutter an, weil diese ihnen näher steht und vertrauter geworden ist, so fühlen sie nicht minder Zuneigung zum Vater, vorausgesetzt, daß dieser sie nicht durch rauhes, kaltes Wesen zurückstößt, weil er die kräftigere Persönlichkeit ist, die ein stärkeres Gefühl des Schutzes und der Sicherheit gewährt. Aber die Zuneigung ist keineswegs an körperliche Vorzüge gebunden, ja nicht einmal vorzugsweise durch dieselben bedingt. Sehen wir genauer zu, was den Erwachsenen die Zuneigung der Kinder nicht etwa auf Augenblicke gewinnt, sondern stetig sichert, so werden wir immer finden, daß es deren Gesinnung gegen die Kinder ist, ihre eigene Neigung zu den Kindern, ihr freundliches Wolwollen, ihre Sorgfalt, Treue und Aufopferung, die Teilnahme an ihren kleinen Angelegenheiten und Wünschen, kurz das willige, liebreiche Eingehen auf ihr besonderes Leben und Streben. Wo die Fähigkeit oder der Wille zu dieser Herablassung und Teilnahme fehlt, da hilft alle äußerlich angenommene Freundlichkeit und augenblickliche Schönthuerei nichts. So empfänglichen Sinn die Kinder für äußere Wolgestalt und gewinnendes Benehmen haben und so scharfsichtig sie in Bezug auf körperliche Mängel und Gebrechen sind: sie sind, man darf es kühn behaupten, doch noch scharfsichtiger im Durchschauen des inneren Menschen, im instinktiven Bewußtsein, daß man es gut mit ihnen meint, ihnen ein Herz entgegenbringt. Sie lesen aus dem Blick des Auges, aus dem Ton der Stimme, aus jeder Miene und Gebärde die warme oder kalte, die freundliche oder unfreundliche Gesinnung der Erwachsenen, mit denen sie in Berührung kommen. Die häßliche alte Magd wird von den Kleinen ebenso geliebt, wie die junge und schöne, und ist jene zuthunlicher, freundlicher, sorgsamer, so erhält sie den Vorzug selbst vor der Mutter, wenn diese leichtsinnig ist und ihre Mutterpflichten vernachlässigt. Dem guten treuen Lehrer, der nicht bloß mit dem Verstande lehrt, sondern auch mit dem Herzen, und der nicht bloß Teilnahme für das Unterrichtsobjekt, sondern vor allem für das zu unterrichtende Subjekt hat und liebevoll auf die verschiedenen Naturen seiner Schüler eingeht, nicht minder besorgt für ihren sittlichen Fortschritt, als für ihren wissenschaftlichen und technischen: dem wird es nicht an der Zuneigung seiner Schüler fehlen und selbst manche Mängel und Sonderbarkeiten seiner äußeren Erscheinung werden der Zuneigung keinen Abbruch thun, während die Schwächen eines anderen Lehrers, der kalt und vornehm sich den Schülern gegenüberstellt, der nur

Lehrer und kein Erzieher ist, zum Stichblatt des jugendlichen Übermutes dienen und der Abneigung volle Nahrung bieten.

Indem der Lehrer mit jedem seiner Schüler in ein persönliches Verhältnis tritt, jeden in seinem eigentümlichen Wesen zu erfassen strebt und durch den Unterricht den ganzen Menschen zu gewinnen und zu entwickeln sich bemüht, wird er gemütlich mit seinen Zöglingen vertraut und aus diesem geistig-sittlichen Verkehr entspringt wider das Vertrauen der Schüler zum Lehrer, dem sie ihre Persönlichkeit öffnen und willig hingeben zur Bildung und Entwickelung. Nur so wird es möglich, daß der Lehrer den Schwachen am rechten Orte und zu rechter Zeit zu stützen und zu ermutigen, den guten Willen und ausdauernden Fleiß, auch wo derselbe nicht mit Erfolg gekrönt wird, mit derselben Freudigkeit anzuerkennen vermag, wie die raschen Fortschritte des Talentvollen. Aus der gerechten und freudigen Anerkennung der einzelnen Leistungen erwächst dann die Freudigkeit des Lernens und diese wirkt höchst ersprießlich auf die Zuneigung zum Lehrer zurück. Das ist die belebende, erquickende und stärkende Luft für das Wachstum des inneren Menschen, wenn die Lust und Liebe zum Ding — von der schon das Sprüchwort sagt, sie mache Mühe und Arbeit gering — mit der Zuneigung zum Lehrer Hand in Hand geht.

Ganz besonders ist für den Mädchenlehrer der gute Erfolg des Unterrichts an die Zuneigung seiner Schülerinnen geknüpft. Der Knabe hat im allgemeinen mehr Achtung vor dem Lehrgegenstand als solchem, als das Mädchen, das mehr durch sein gemütliches Verhältnis zum Lehrer, durch seine Beziehung auf die lehrende Person für die Teilnahme am Unterricht gewonnen wird und schon von vornherein dem Lehrer eine größere persönliche Aufmerksamkeit entgegenbringt. Aber auch dem zarteren Geschlecht darf die Anstrengung im Lernen nicht erspart werden, damit Freude am geistigen Wachstum und Mut zum Fortschritt sich bilde; an der Strenge und dem tieferen Ernst darf es der Lehrer auch im Mädchenunterricht nicht fehlen lassen, wenn er der dauernden Zuneigung seiner Schülerinnen sich versichern will.

Lehrer und Erzieher bedürfen des kindlichen Sinnes, der jugendlichen Frische, der Fähigkeit, in die Gefühls- und Anschauungsart der jungen Seelen sich zu versetzen, damit diese die frohe Gewißheit erhalten, daß jene nicht nur von ihnen verschieden sind, nicht etwa in unerreichbarer Höhe der Bildung über ihnen stehen, sondern daß sie Freunde, teilnehmende Gefährten, gleich strebende und gleich empfindende Seelen sind, denen sie ohne Rückhalt und Furcht sich an- und aufschließen dürfen. Eltern und Lehrer, Erzieher und Erzieherinnen sollen und dürfen sich von der jugendlichen Lustigkeit nicht spröde abwenden, sie mögen unbedenklich mitunter in die jugendlichen Spiele sich mischen, nicht um sie zu hemmen, sondern zu fördern, die Spiellust zu erhöhen; sie brauchen nicht zu fürchten, daß sie darob an der Achtung und Zuneigung der Jugend Einbuße leiden. Im Gegenteil!

Diese Herablassung ist jedoch etwas ganz anderes, als das „Herabkauern" und Kindischthun, als jenes unpädagogische Schönthun, schlaffe Nachgeben und ängstliche Schonen der Sonderneigungen, das darauf ausgeht, mit äußeren Mitteln sich die Zuneigung des Kindes zu gewinnen. So geben wol Dienstboten ihren Pfleglingen allerlei Näschereien oder versprechen dem kleinen Übelthäter, der sich der verdienten Strafe entziehen will, nichts an Vater und Mutter zu bringen. Oder schwache Eltern suchen dem Söhnlein, das in der Schule seine gerechte Strafe empfangen hat, ihre Zuneigung dadurch zu beweisen, daß sie seine Partei nehmen, es hätscheln und trösten ob der ausgestandenen Leiden, oder gar in seine Klagen wider den Lehrer einstimmen. Es fehlt auch nicht an unpädagogischen Lehrern, welche durch allerlei läppische Kurzweil und übertriebene Spaßhaftigkeit sich die Zuneigung ihrer Schüler verschaffen wollen oder, einzelne derselben vorziehend, diesen recht auffallend und geflissentlich ihre Zuneigung zu erkennen geben, während sie anderen minder Glücklichen gegenüber um so rauher und strenger auftreten. Sie erhöhen durch solche Partei-

lichkeit nicht nur die Abneigung der ungerecht Zurückgesetzten wider die Person des Lehrers, sondern erzeugen auch tiefe Abneigung gegen seine Lieblinge, die sich bis zum Hasse steigern kann. Auch vor allzu großer Vertraulichkeit mit einzelnen Schülern, deren Eltern dem Lehrer befreundet sind und nahe stehen, ist zu warnen; sie thut der gleichmäßigen Zuneigung der Mitschüler Abbruch. Überhaupt ist bei aller Wärme der Teilnahme an den einzelnen dem Lehrer doch eine gewisse Gleichmäßigkeit seines Benehmens gegen die ganze Klasse zu empfehlen, und dazu gehört, daß er sich bei aller Ungezwungenheit des Verkehrs mit seinen Schülern doch in einer gewissen achtunggebietenden Entfernung halte. Wir erinnern an ein beherzigenswertes Wort Benekes (Erz. u. Unt=L. I. S. 435 in der 2. Aufl.): „Bei aller Innigkeit, die im allgemeinen nicht groß genug sein kann, lasse doch der Erzieher das Verhältnis des Kindes zu ihm und sein Verhältnis zum Kinde nicht zu vertraut werden: lasse diesem seine Schwäche und sich die Schwächen des Kindes in einer gewissen Ferne und in gewissem Maße fremd bleiben, sonst stumpft sich die zarte Scham und Scheu ab, welche die Grundbedingung der gegenseitigen Achtung und der Vervollkommnung durch den Umgang ist; hier ebenso wie zwischen Ehegatten und Freunden.“ Wir fügen hinzu, daß diese zarte Scham und Scheu auch für die Dauer der Zuneigung die Grundbedingung ist, daß, wo die Achtung aufhört, auch der edlere Bestandteil der Liebe, die gemütliche Zuneigung schwindet und daß diese darum oft so flüchtig und schnell vorübergehend ist, weil bei allzu großer Nähe und Vertraulichkeit jene zartere Scheu verloren gegangen.

Allerdings können Zuneigungen entstehen und eine Zeit lang fortdauern, die, auf unlautere Zwecke gerichtet, keineswegs dazu angethan sind, die Persönlichkeit zu entwickeln und zu fördern. So wenden wol Herrscher ihre Zuneigung Dienern zu, die ihren Launen in gewandter Art zu fröhnen wissen; wer sich einer Leidenschaft ergeben hat, findet an dem Teilnehmer seiner Ausschweifungen eine Art von Beschwichtigung des Gewissens und Anerkennung der Persönlichkeit trotz ihrer Fehler und Schwächen. Daß die leicht erregbare, durch Erfahrung noch nicht gewitzigte Jugend auch in ihren Zuneigungen sich verirren und in der Wahl ihrer Freunde und Vertrauten fehlgreifen, durch glänzende Fehler sich auch blenden lassen kann: das ist nicht abzuleugnen, und darum geht an die Erzieher die Aufforderung, den Umgang streng zu überwachen. Aber im allgemeinen darf doch behauptet werden, daß in den Zuneigungen der Jugend ein reiner sittlicher Geist waltet und das Gemütsleben in edelster Weise sich darin offenbart. Ein boshaftes, großsprecherisches, eigenwilliges oder gar tückisches und hinterlistiges Wesen wird nie und nirgend Zuneigung finden, während der Gutmütige, Verträgliche, Gefällige, Offenherzige und Gerade im Verkehr jenes Wolgefühl des Beisammenseins erzeugt, aus welchem die Zuneigung sich bildet. Die Jugendfreundschaften haben fast immer einen idealen Hintergrund, mögen die Zuneigungen sich auch durch äußere Dinge, gewisse Liebhabereien ꝛc. gebildet haben. Der schwächere Knabe lehnt sich gern an den starken, gewandten, fest und sicher auftretenden Genossen an, der jüngere an den älteren, Mädchen fühlen sich aus gleichem Grunde der Ergänzung (ganz abgesehen vom geschlechtlichen Verhältnis) zu Knaben hingezogen, wie es umgekehrt den älteren, stärkeren, geschickteren Geschwistern, Gespielen, Mitschülern Freude macht, die Beschützer und Berater, die Leiter und Vorbilder der vertrauensvoll ihnen sich anschließenden Jüngeren zu sein. Nimmt der Jüngere und Schwächere Teil an den Vorzügen des Älteren und Begabteren, so sieht hinwiderum dieser sich in seiner Persönlichkeit anerkannt und genießt das wolthuende Gefühl, anderen etwas zu sein und trotz der eigenen Jugend einen Vorzug des Alters zu besitzen. So finden sich beide Teile in ihrem Umgange gehoben, in der Ausbildung ihrer Persönlichkeit unterstützt und angeregt. Die Zuneigung ist so sehr an den Lebenstrieb der Erhöhung des Daseins geknüpft, daß, wo keine Ergänzung des einen durch den andern stattfindet, wo die Kräfte und Strebungen allzu gleich sind,

weit eher Eifersucht, Mistrauen, Kälte eintritt, wie zwischen gleichartigen Polen, die sich abstoßen.

Da, wo bei gleichem Alter und gleicher Kraft auch gleiche Ansprüche sich bilden, wie beim Wetteifer um denselben Preis, oder bei Geschwistern, die im Alter sich nahe stehen, im Verhältnis zu den Eltern und zu einander, entstehen leicht Reibungen und Neckereien. Aber man darf von solchen auch in Raufereien sich Luft machenden Reibungen nicht zu voreilig den Schluß auf Entfremdung der Gemüter und innere Abneigung machen; das junge Pack schlägt sich und verträgt sich. Nur hat der Erzieher darauf zu achten, daß sich solche Neckereien und Reibungen nicht zu oft widerholen oder in bittere Stimmung umsetzen; er muß darauf aus sein, den eifersüchtigen Nebenbuhlern Gelegenheit zu geben, sich einen Dienst zu erweisen und gegenseitig zu unterstützen, indem er ihren Blick auf ideale Zwecke richtet und das Verständnis derselben vermittelt.

Bekanntlich sind die Fälle nicht selten, daß Jugendfreundschaften Sonnen werden, die noch den Pfad des späteren Lebens erhellen und verschönen; vielmehr knüpfen sich die festesten Bande in dem aufstrebenden, nach Geistes- und Herzensbildung verlangenden Jugendalter. Aber selbst dann, wenn die Zuneigungen mit den Gegenständen derselben verschwinden, sind sie nicht vergebens gewesen: sie haben das Gemüt erwärmt, inniger, reicher gemacht, und diesen Schatz bringt der Mensch in jene Tage der Prüfung und Herzensdürre mit, von denen es heißt: „sie gefallen mir nicht!" Auch die gemütliche Teilnahme an den Menschen, die Neigung des Herzens zu andern Herzen will früh geübt, das Gemütsleben will ganz besonders in der Jugendzeit entwickelt und genährt sein, sonst verknöchert es bald und wird steif. Etwas lieben muß der Mensch und findet das Herz kein zweites Herz, dem es vertrauend nahen und offen sich mitteilen darf, dann wendet es sich auf den eigenen Vorteil zurück und verhärtet in Selbstsucht. Nicht selten sind die Zuneigungen zu Tieren ein kleiner Ersatz für den Mangel der Zuneigungen zu Menschen und bezeugen, wofern sie nicht auf bloßer Spielerei mit den Tieren, sondern auf Teilnahme an der Kreatur beruhen, ein überfließendes Wolwollen des Herzens, das bei günstiger Gelegenheit auch der Menschenliebe wider zu gute kommt. Aber einen wirklichen Ersatz für den Mangel der letzteren können Tiere nicht gewähren, weil die bildende Gegenwirkung fehlt, welche allein der Zuneigung den idealen Gehalt und damit den bleibenden Wert verleiht. **A. W. Grube** †.

Zwingli, Hulbreich. Zwinglis Heimat war die Grafschaft Toggenburg. Noch zeigt man, unweit einer der Thurquellen, das Haus, in welchem er am 1. Januar 1484 geboren wurde. Zum Dorfe Wildhaus gehörig, liegt es in einer abgesonderten Weilergruppe, überragt von den zackigen Gipfeln der Churfirsten und des Säntis; mit seinem verwetterten Gebälk, dem steinbelasteten Schindeldach, den runden blinden Scheiben kaum recht von einer Sennhütte unterschieden. Auch sind Eltern und Voreltern Zwinglis nichts anderes als Hirten gewesen; denn dem Landbau widerstrebte der karge Boden. Dennoch fehlte es ihrem Fleiße nicht an einigem Wolstand, und Zwinglis Vater mochte es diesem vielleicht ebensosehr als der Tüchtigkeit des eigenen Wesens beizumessen haben, daß ihm das höchste Ehrenamt der Ortschaft übertragen worden war. Er war Ammann. Wie er in solcher Stellung das lange unterdrückte Recht seiner Gemeinde erfolgreich gewahrt hatte und in älteren Tagen das Ansehen eines Patriarchen genoß, so gab seine Gattin Margaretha Meili das Muster einer Hausfrau und Mutter; und auch das konnte die Bedeutung des Geschlechts nur erhöhen, daß einzelne Glieder sich dem geistlichen Stande gewidmet hatten. Ein jüngerer Bruder des Familienhauptes, Bartholomäus Zwingli, ursprünglich Pfarrer in Wildhaus, ward später als Dechant nach Weesen berufen, während ein Bruder Margarethens, Johannes Meili, Abt zu Fischingen, ein dritter Verwandter (Christian) Abt in St. Johann war. Begreiflich, daß auch der Ammann darauf dachte, widerum einen seiner Söhne — er hatte neben zwei Töchtern deren acht — für den kirchlichen

Beruf erziehen zu lassen. Im Familienrat wurde der dritte derselben dazu ausersehen, der nach dem Vater Ulrich hieß.

Über seine Kindheit und frühe Jugend sind Nachrichten nicht aufbehalten; selbst für Vermutungen fehlt jeder Anhalt. Um so gewisser ist, daß Sinn und Seele des Knaben aus der einfach großen Natur der Umgebung die tiefsten, dauerndsten Eindrücke empfieng. Es ist Licht und Luft des Hochgebirgs, was seine Gestalt umweht; aber auch die bestimmtere Art seiner heimischen Landschaft erkennt sich in ihm wider. Sein heiter offenes Gemüt, sein körniger Witz, seine reiche musikalische Begabung wie nicht minder seine Streitbarkeit erschienen gleichsam als besonderes Erbteil des Toggenburgers. Die Freunde nannten ihn darum gern Doggius oder Ducanus, und er selber hielt zeitlebens auf diese Landsmannschaft, so daß Jakob Grob von Lichtensteig einmal scherzend schreibt: Zwingli lasse auch keine Toggenburger Katze ungegrüßt. Dem Geiste des Elternhauses aber hatte er wol vor allem die fromme Zuversicht, die freiaufstrebende Furchtlosigkeit und jene heroische Wahrhaftigkeit zu verdanken, welche recht eigentlich die sittliche Grundfeste seiner Persönlichkeit bildete und ihm im Kampfe gegen sich selbst wie gegen seine Widersacher den Sieg verlieh.

Eben erst neun Jahre alt, verließ er das stille Alpenthal, um zunächst unter der Obhut des Oheims die von diesem selbst begründete Lese- und Schreibschule in Weesen zu besuchen. Aber schon nach kürzester Frist hatte er die Anfänge so sicher inne, daß man ihn alsbald nach Basel brachte, dessen Bildungsstätten einen gewissen Ruf hatten. Er ward den Händen Gregorius Bünzlis, des Ludimagister an St. Theodor, übergeben. Grammatik, Dialektik und Musik füllten die Lehrstunden, und der helläugige, kecke Knabe gewann durch seine außergewöhnlichen Fortschritte dem freundlichen Meister bald genug das Herz und all sein Wissen ab; besonders aber zeichnete er sich durch seine Gabe der Rede und des Gesanges aus, wenn schon seine Streitfertigkeit ihm auch manchen Feind schuf. Unter diesen Umständen drang nach kaum zwei Jahren Bünzli selbst darauf, daß sein Zögling fortan einen anderen Unterricht erhalte: der beste Schüler schien den besten Lehrer zu verlangen. Dafür aber wurde im ganzen Lande Heinrich Wölflin (Lupulus) von Bern genannt. Er war der erste Pfleger humanistischer Studien in der Schweiz, fein und gelehrt, als lateinischer Dichter gepriesen, übrigens dem Vaterlande und der Kirche mit ganzer Seele zugethan. Erst spät und schüchtern folgte er den Bahnen seines einstigen Schülers, bis er sich endlich offen der Reformation anschloß. — Ihm wurde der 13jährige Zwingli anvertraut, und sicherlich hat dieser Mann einen bedeutenden Einfluß auf Wissen und Charakter des Heranreifenden geübt. Durch ihn in die römischen Klassiker eingeführt, sog Zwingli die Liebe zur Dichtkunst ein, die er nie verleugnete, und lernte Maß und Wollaut; aber wie viel ihm immer die klassische Form gelten mochte, galt ihm doch das meiste der große Sinn der Alten; die virtus Romana, die Vaterlandsliebe, die Bürgertugend, das war, was er aus ihnen schöpfte und in Gesinnung und That aufnahm. Indessen wurde der Aufenthalt Zwinglis in Bern nach einigen Jahren plötzlich abgebrochen, als die dortigen Dominikaner, die längst auf die klangvolle Stimme des jungen Toggenburgers aufmerksam geworden, ihn für sich zu gewinnen suchten. Schmeichelnd hatten sie ihn ins Kloster geladen, und der Unerfahrene war gefolgt, allerdings nicht ohne ratfragenden Bericht in die Heimat zu senden.

Die Antwort lautete unerwartet auf sofortige Rückkehr.

Es war wol zumeist der treubesorgte Oheim, der den Jüngling der ihm drohenden Gefahr entzog und der jetzt für Weiterführung der Studien auf Wien verwies. Lag freilich Basel nahe und mochte Paris noch immer die höchste Anziehungskraft haben, so glänzte Wien dagegen im eben aufgehenden Lichte des Humanismus und entfaltete eine ungewohnte litterarische Regsamkeit, welche durch Kaiser Max freigebige Förderung erfuhr. Hatte doch gerade damals (im Jahre 1499) eine besondere Ver-

ordnung desselben die artistische Fakultät zu ernster Pflege der klassischen Sprachen verpflichtet. So erschien denn im Frühling 1500 Zwingli in Wien und verweilte dort zwei Jahre, ein frischer Student, der über den Wissenschaften die Musik und das Leben nicht vergaß. Er war in der genannten Fakultät, also in der philosophischen, inskribiert worden, und es ist immerhin möglich, daß er damals, bereits vom Geiste des Neuplatonismus berührt, die Schriften des Johannes Picus (und des Franz Picus) von Mirandola kennen lernte, in die er sich später mit nachwirkendem Eifer vertiefte; im allgemeinen jedoch galt ihm die Philosophie zunächst bloß als logisches Rüstzeug, und er las zum mindesten die späteren Scholastiker nur nach dem Satze, daß „auch auf dürrer Heide manch grüner Halm gedeihe". Dafür hieng sein Herz um so inniger an den lateinischen Klassikern. Denn auf diese sah er sich noch lange beschränkt, wiewol Konrad Celtes schon das Griechische in Wien einzubürgern versuchte.*) Unter den Landsleuten, mit denen Zwingli hier der Überlieferung zufolge zusammentraf und sich enger verband, ragten Heinrich Loriti**) aus (Mollis in) Glarus und Joachim von Watt aus St. Gallen hervor: der erstere ein geschmeidig beweglicher, nicht eben starker Charakter; der andere überschäumend von Jugendlust, herkulischer Gestalt, ein Fechter und Zecher, aber gleich den Freunden auch ein begeisterter Humanist. Er verwandelte der gelehrten Sitte gemäß seinen Namen in Vadianus, Loriti nannte sich Glareanus; da sollte denn der dritte im Bunde gleicherweise lateinische Weihe empfangen. Man hieß ihn Cogentius. Indes bleibt es für Zwingli charakteristisch, daß er bei alledem jetzt und später an seinem deutschen Namen festhielt. Er schrieb sich Ulrich oder vielmehr Huldreich Zwingli, lateinisch Huldricus (Uldricus) Zuinglius, griechisch *Ζύγγλιος*; nur einmal — in der Ausgabe des Pindar — hat er sich als Geminius unterzeichnet, wie wenn er eigentlich „Zwilling" geheißen hätte.***) Überhaupt gestaltete sich doch sein Humanismus in anderer als der herrschenden Weise. Ein ästhetischer Kultus des Altertums lag ihm fern, noch ferner die bloße Bravour des Talents, die sich in der Virtuosität eines ciceronischen Stils gefiel und genügte; und statt sich durch die Welt seiner Ideale dem Vaterlande, dem früh und treu geliebten, entfremden zu lassen, ward es ihm nur um so teurer†). In ihm war kein Tropfen jenes fiebernden Blutes, das die Mehrzahl seiner humanistischen Zeitgenossen heimatlos wandernd umtrieb; er fühlte sich ganz als Schweizer, wie Hutten trotz des lateinischen Lorbeers ganz ein deutscher Ritter blieb. Damit aber vertrug sich sehr wol, was ein Gegner Zwinglis erzählt: daß er schon als „studens Basileae" hochfliegenden Geistes geäußert habe, er gedenke sich und dem Vaterlande „einen ewigen Namen und Gedächtnis zu machen". Nur daß dabei Zwingli schwerlich bloß den Glanz litterarischen Rufes vor Augen hatte. Ward er zwar schon zeitig als fertiger Lateiner gerühmt und floß ihm das Wort leicht und treffend vom Munde, so schrieb er doch selten anders als in der Hast des Augenblicks, und selbst in den durchgearbeiteteren Schriften überwand sein Stil nie eine gewisse Härte und Her-

*) Freilich mit mehr Kühnheit als Kenntnis. Celtes (eigentlich „Pickel"), der gefeierte Lehrer, der erste der gekrönten Poeten, hatte seine Stärke im Gebiete der römischen Litteratur. Die von ihm entworfene und mit Recht ungedruckt gebliebene Grammatik der griechischen Sprache, die sich auf der Universitätsbibliothek in Wien befindet, verdient nach Aschbach diesen Namen nicht, und die beiden griechischen Epigramme, die er in seine Spruchsammlung aufgenommen — die einzigen, welche wir von ihm besitzen — „wimmeln von Fehlern" (Hartfelder).

**) Ich darf nicht verschweigen, daß G. Schreiber in seiner Monographie über Glareanus (S. 5 ff.) dies Verhältnis bezweifelt oder vielmehr überhaupt einen Aufenthalt des Glareanus in Wien ableugnet.

***) Andere nennen ihn wol Zinlius, und der Landgraf Philipp von Hessen richtet die Einladung zum Marburger Religionsgespräch an „unsern lieben besondern Herren Ulrichen Zwyngelein" (in der lateinischen Übersetzung Udalrico Zwyngelino), während er ihn in einem andern Briefe „Hultrych Zwingel" nennt.

†) In seiner „Entschuldigung etlicher artickeln" schreibt Zwingli: „Denn mir von kind har zwider gsin ist, wo man unserem vaterland übel geredet hat."

digkeit; periodologische Eurhythmie dürfte am wenigsten darin gefunden werden.*) Auch wandte sich sein praktisch-politischer Zug mehr noch den Historikern, als den Rednern zu.

Inzwischen haben die betreffenden Studien in Wien eben nur ihren Anfang genommen, und fortgesetzt wurden sie zunächst in Basel. Denn dorthin begab sich nach kurzer Rast im Vaterhause der Heimgekehrte (1503), um weitere philosophische und theologische Vorlesungen zu hören. Gleichzeitig begann er hier, kaum achtzehnjährig, die eigene Wirksamkeit, indem er ein Lehramt an der Lateinschule zu St. Martin übernahm. Es geschah, wie ausdrücklich berichtet wird, mit dem günstigsten Erfolge, und es scheint, daß er daran dachte, sich ganz diesem Berufe zu widmen. Zwinglis schlichter Sinn ließ sich eben sein Leben lang an dürftigem Lohne genügen. So wurde er 1506 magister artium liberalium. Männer wie Capito, Pellicanus, vor allen der herrliche Leo Judä**) traten ihm als Freunde nahe, und wer hätte seiner strebenden jugendatmenden Frische sich nicht freuen sollen? wer dem beredten Erzähler, dem fröhlichen Sänger und Musiker nicht gern ein Ohr geliehen? Denn die Tonkunst war ihm zu allen guten Stunden die beste Gesellin, und er übte sie in seltener Vielseitigkeit. Er war, wie Luther, ein Meister auf der Laute,***) und komponierte, gleich diesem; aber er spielte auch Harfe und Geige, schlug das Hackbret, blies Zinken und Waldhorn; er rührte den „Trumscheit" (Pauke); nicht minder waren ihm „Abögli" und „Schwägle" (flötenartige Hirteninstrumente; scheint es†) geläufig. Kamen Freunde, so wurde eine Hausmusik veranstaltet; Glarean meldet einmal seinen Besuch mit den Worten an: „Wann ich kumm, so wellent wir guter Ding sein .... et canere in trumpis." Übrigens braucht nicht erinnert zu werden, daß diese Kunst den Ernst der Arbeit nur unterbrechen, nicht stören oder beeinträchtigen durfte. Ja eben jetzt, da Zwingli im vierten Jahre seines Baseler Aufenthalts stand, nahmen seine Studien zuerst eine entscheidendere Richtung. Thomas Wyttenbach war als Docent der Theologie nach Basel berufen. Ihm schloß sich sofort Zwingli mit den gleichgesinnten Freunden an, und ihm, dem „doctissimus carissimus praeceptor", haben sie dankend bekannt alles zu schulden, was sie an theologischer Gelehrsamkeit und an Klarheit geschichtlicher Auffassung gewonnen. In der That zählte auch Wyttenbach zu den Verkündigern der Reformation. Denn er zuerst in der Schweiz wies von den Klassikern (wie gründlich er sie kannte und wie hoch er sie hielt) auf die Bibel hin: nicht auf des Papstes Schlüsselgewalt, noch auf Ablaß sei zu bauen, sondern Christi Tod allein sei das Lösegeld der Sünde; der Glaube

*) Er selber spricht an zahlreichen Stellen von seinem stilus inops, jejunus, scaber. Sogar der „Archeteles" genügt ihm keineswegs; durus sum ac castigandi morae nimis impatiens et expoliendi, sagt er mit Bezug auf dieses Buch, in dem Erasmus das kluge Maß vermißte und das allerdings auch der milde M. Hummelberger eine ätzende Lauge (acre acetum) nannte.

**) Der älteste und begabteste unter den drei Genannten, die übrigens alle drei die Neigung zu hebräischen Studien theilten, war Wolfgang Fabricius Capito (latinisirt aus Köpfel.) Er war 1472 zu Hagenau i. E. geboren, der Sohn eines Schmiedes, ward zuerst Doktor der Medizin, dann Licentiat der Rechte, hierauf Licentiat der Theologie und wirkte in verschiedenen Stellungen zu Freiburg, Ingolstadt, Bruchsal, Basel, Mainz, zuletzt als Prediger in Straßburg, und führte hier im Bunde mit Martin Butzer die Reformation zum Siege. — Konrad Pellicanus (eigentlich „Kürschner"), 1478 zu Ruffach geboren, Franziskanermönch, seit 1502 Lektor der Theologie in Basel, später Professor der hebräischen Sprache in Zürich, einer der gediegensten Erklärer des A. Testamentes, gestorben 1556. — Leo Judae (eigentlich Jud, in Zürich allgemein „Meister Leu" genannt), 1482 zu Rapperschwyl geb., Zwinglis Studien- und späterer Amts- und Kampfgenosse, ein Mann von unerschütterlicher Treue und Kraft (heroica praecellentia virunculus, sagt einer der Freunde). Er erwarb ein ganz besonderes Verdienst durch seine Bibelübersetzung, deren Vollendung er sterbend (1542) dem Pellican und dem Bibliander übertrug.

***) „Apollineae lyrae moderator", schreibt Joh. Dignauer.

†) Wenigstens ist swëgalâ schon im Ahd. die Flöte, die Pfeife.

an diesen sei der einzig wahre Schlüssel, der Glaube aber stehe auf der Erkenntnis des unverfälschten Schriftworts.

Damit war der Weg gezeigt, den Zwingli beschreiten sollte. Neben das Studium der Alten trat das der Bibel und alsbald auch zu dem Berufe des Lehrers der des Priesters. Denn in demselben Jahre noch, in welchem er promoviert hatte, ward Zwingli zum Pfarrer in Glarus gewählt. Es bezeugt die hohe Achtung, welche man der Tüchtigkeit des jungen Magisters zollte, daß die Gemeinde ihn gegen den Willen der Kurie berief, die den Züricher Heinrich Göldli, einen Mann angesehenen Geschlechts, vormals päpstlichen Stallmeister (parafrenarius), zu der Stelle empfahl. Freilich hatte Zwingli sich in diesem Handel nicht bloß mancher wolwollenden Unterstützung, sogar von seiten des Bischofs von Konstanz, zu erfreuen, sondern den Mitbewerber obenein mit hundert und etlichen Gulden zu beschwichtigen. — Es war ein inhaltvolles Jahrzehnt, welches Zwingli in Glarus verlebte. Wollte man ein vollständiges Bild desselben geben, so müßten vor allen die gährenden politisch-socialen Verhältnisse der Schweiz gezeichnet werden; denn nach diesen Richtungen griff Zwingli zuerst ein; es wäre aber zugleich die kirchlich-wissenschaftliche Bewegung zu verfolgen, wie sie sich, obschon schwächer, von Deutschland und Italien aus in die Alpen fortpflanzte, da auch für ein derartiges Wirken Zwinglis Aufenthalt in Glarus grundlegend war. Ja man darf vielleicht sagen, daß zu keiner andern Zeit sein enthusiastischer Eifer so nach allen Seiten hin geforscht, gelernt, gesammelt habe. Indes mag unserem Zwecke, vorzugsweise das pädagogische Verdienst des Schweizer Reformators darzustellen, eine gedrängtere Skizze genügen.

Zwingli war römischer Priester geworden. Aber er faßte seinen Beruf sofort in dessen ganzer Bedeutung. „Ich bin nie so jung gewesen (schreibt er 1523), ja alle Tage, die ich Priester gewesen bin, hab ich in meinem Gewissen das Wächteramt mehr gefürchtet, denn es mich gefreut hätte, da ich weiß, daß der Schäflein Blut, so sie aus meiner Unsorge umkommen, von meinen Händen gefordert wird." Und so begann er denn nun vor allem durch die Predigt zu wirken, für die er eine so hohe Begabung besaß. Man rühmte ihre volkstümliche Frische und Klarheit, ihre Herzlichkeit, ihre eindringende Schärfe. Unterstützt wurde sie durch einen kräftigen Vortrag; und wenn Übelwollende behaupteten, man könne den Redner „nicht auf drei Schritt weit" verstehen, so weiß man — um unter vielen nur ein Gegenzeugnis anzuführen — daß der greise Erzgießer von Zürich, Hans Füßli, trotz seiner Harthörigkeit keine Predigt Zwinglis versäumte, sondern stets zur Seite der Kanzel gesehen wurde, leuchtenden Auges zu dem begeisterten Manne emporblickend. Auch wird die „vox sonora", die „lingua vocalis" nicht bloß dem Sänger, sondern gleicherweise dem Redner zu statten gekommen sein; ja er hat sie sicherlich auch in diesem Sinne gebildet. Denn darin war doch auch Zwingli ganz Humanist, daß er die Beredsamkeit vorab gepflegt wissen wollte. Nach dem Berichte des Myconius hat er sogar selbst eine Anleitung zum öffentlichen Reden entworfen, man beachte: zum „öffentlichen" Reden; denn allerdings dachte er nur an den Redner auf Kanzel und Markt, nicht an die humanistischen Prunkredner der Höfe. His studiis, so schreibt Myconius, tanta diligentia incubuit, quanta neminem scio a multis annis incubuisse, oratorias namque vires ac nervos hac tempestate nemo vel eorum, qui id maxime profitentur, sic habuit perspecta. Nec Ciceronis vim vel ad hujus exemplum vel ad veterum praescripta conatus est exprimere, sed eo modo, quo illam et tempora et ingenia nostra requirebant. Atque id omnino est hic adsecutus apud nos, quod Tullius apud suos. Instituerat, imo jam coeperat ea de re nostris hominibus scribere etc. etc. Übrigens mochte sich seine Predigt zunächst auf den engsten Kreis der Gemeinde beschränken; erst allmählich schlug sie einen höheren Ton an und wandte sich den Geschicken des Vaterlandes zu. Dagegen stand der Gedanke einer Reformation, eines gewaltsamen Zusammenbruchs der Kirche ihm in Glarus noch völlig fern. Auch zeigte

sich die Kurie aufmerksam genug. Wie sie unablässig um die Gunst der Schweizer Hauptleute warb und jeden geleisteten Dienst zum mindesten mit neuer Anerkennung der probitas spectataque fides lohnte, so überraschte sie den rührigen, einflußreichen Pfarrer von Glarus mit einem Jahrgelde von 50 Gulden. Es war eben auch die politische Absicht, welche sich hinter dieser Auszeichnung des jungen Gelehrten verbarg. Durch alle Mittel und unter allen Umständen wollte man sich in Rom des Volkes versichern, dessen Schwert bis dahin auf den Schlachtfeldern Italiens, Frankreichs und Deutschlands die großen Siege für Kaiser, Könige und Fürsten erkämpft hatte; und freilich kam Gewinnsucht, abenteuernder Drang und wilde Kriegslust jeder derartigen Werbung allzu bereitwillig entgegen.

Indessen war Zwingli nie gemeint, sich durch Annahme jener Pension in irgend einer Weise, nach irgend einer Richtung zu verpflichten; ja als eben jetzt im Jahre 1510 die Schweizer auf einem Römerzuge von manchem Misgeschick betroffen wurden, da trat Zwingli zuerst öffentlich und zwar im Grunde gegen das römische Interesse hervor. Es sind zwei Allegorieen im Geschmacke jener Zeit, „das Labyrinth“ und die „Fabel vom Ochsen“ u. s. w., mit denen er seine schriftstellerische und zugleich seine politisch-reformatorische Wirksamkeit einleitete: Dichtungen von dürftiger Erfindung und in der Sprache ungelenk, aber beachtenswert schon deshalb, weil sie deutsch gedichtet sind. Ist die erstere mehr ein allgemeiner Zeitspiegel, so geht die zuletzt genannte um so bestimmter auf die Zustände der Schweiz ein. Warnung vor fremden Bündnissen, Mahnung zum Frieden und zu friedlicher Arbeit, das war der Kern dieser Versuche; doch liest man in ihnen auch das mutig ahnungsvolle Wort:

Wohlhin dem Frischen hilft das Glück!
Will es denn nicht und zeiget Tück,
Ist's doch genug in großer That,
Daß einer Fleiß gebrauchet hat,
Weil ehrlich niemand hinnen ruckt,
Als wer in tapfrer That verzuckt.

Die Flugschriften hatten übrigens so wenig Erfolg, daß im Jahre 1512 auf den erneuten Ruf des Papstes Julius II. mehr als jemals Schweizer aller Kantone in hellen Haufen über die Alpen strömten, man sagt bei 20 000; und mit den Glarnern nahm auch Zwingli selber an der Heerfahrt teil. Denn uralter Brauch forderte, daß, wie der Ammann das Banner zu führen hatte, der Pfarrer es begleite. Die Gemeinde war dann im Felde, beim Banner. Und daß Zwingli dieser Pflicht mit freudigem Eifer nachkam, steht außer Zweifel. Glaubt man doch einen Kriegsmann zu hören, wenn man die lebendige und eingehende Schilderung liest, die er seinem Vadian von den Thaten der Landsleute vor Pavia giebt. In drei Stunden hat er sie aufs Papier geworfen; sie ist ihm weder „ornate“ noch „copiose“ genug geschrieben; aber aus jeder Zeile spricht Stolz auf die Waffenrüstigkeit und Tapferkeit der Eidgenossen, und in epischem Behagen erzählt er, wie etwa ein gewaltiger Gemsjäger mit Stutzen und Schwert seine beiden Herausforderer erlegt, oder wie die Schweizer ihre alten Gegner, die Landsknechte, bellico risu begrüßen, wie sie zum Staunen und Schrecken derselben sich plötzlich nackt, die bloße Hellebarte in der Hand, in den Po stürzen und nun drüben alles eiligst die Flucht nimmt u. s. w. Ja als 1515 die Schweizer widerum in die lombardische Ebene zur Riesenschlacht von Marignano hinabzogen, da greift er selber zur Waffe und mischt sich mitten ins Mordgewühl. Aber ebenda zum erstenmale hatte der Sieg die Unbesiegbaren verlassen: die Blüte der streitbaren Männer — aus Glarus allein manches Hundert — lag erschlagen, ein Opfer nicht bloß ihres Mutes, sondern auch der Hinterlist; und Wut- und Jammergeschrei scholl durch das Land. Es schien für die Schweiz eine Zeit schmerzlicher Besinnung gekommen. Zwingli, der schon im Felde selbst, auf dem Markte zu Monza, gegen den Hader und den Eigennutz der Parteien geeifert, trat sofort bei seiner Heimkehr als politischer

Bußprediger auf. Mit einschneidender Kraft, unwiderstehlich durch die Gewalt der Wahrheit und der Vaterlandsliebe, deckte er die tiefen Schäden des Gemeinwesens auf, indem er nicht mehr nur einen einzelnen Treubruch, eine einzelne Bestechung, sondern, das Übel an der Wurzel fassend, das Söldnertum überhaupt mit dem ganzen Gefolge seiner Laster und seines Verderbens als einen Verrat an der Volksehre und Volkswolfahrt brandmarkte und die Wege einer politischen und sittlichen Widergeburt zeigte. Zu Einfachheit und Einigkeit, zu Arbeit und Frömmigkeit wollte er die Eidgenossen zurückführen.

Man kann sagen, diese Erkenntnis und diese energische sittliche Selbsterfassung sei die strenge Frucht der italienischen Züge gewesen; aber auch nach einer anderen Seite hin war der widerholte Aufenthalt in Italien für Zwingli hochbedeutsam, wenn schon nicht in dem Maße, als es für Luther die Reise nach Rom ward. Denn Zwingli freilich hatte wol nichts von jenen Schauern inbrünstiger Andacht empfunden, welche den deutschen Mönch im Anblick der ewigen Stadt überwältigten; jene frommgläubige Ehrfurcht, mit welcher dieser vor dem kniete, was der Katholicismus heilig spricht, hat er nie gekannt: der Humanist stand dem allen kühner oder doch kühler gegenüber; auch lag die eigentlich reformatorische Wende seines Lebens nicht in Italien und vollzog sich überhaupt in einer minder erschütternden, stetigeren Weise. Wahrscheinlich sogar, daß in eben diese Zeit ein päpstlicher (noch heute vorhandener) Ablaßbrief fällt, den Zwingli als treugehorsamer Sohn der Kirche für sich und mehrere Pfarrangehörige von Leo X. erbeten, und der neben gewissen Freiheiten bezüglich der Spendung des Sakraments und der Predigt (ante diem et in locis interdictis) auch einen bedingten Genuß von Milch- und Fleischspeisen während der Fasten und anderes der Art gestattet.*) Immerhin aber mußte der Einblick in die Entartung des römischen Klerus und in seine arglistige Politik dem weltkundigen Priester das Auge weiten und schärfen und ihn die Ziele wenigstens ahnen lassen, denen er später nachrang. Sodann aber kam noch eins und für Zwingli selbst vielleicht das wichtigere hinzu: das waren die griechischen Studien. Bis in das zweite Decennium des 16. Jahrhunderts hatte er nur die lateinischen Klassiker gelesen: für das Griechische hatten ihm die Lehrer und wol auch die Neigung gefehlt. Jetzt auf seinen Römerzügen mag er — es ist unbekannt, durch wen — die erste oder doch die erste nachhaltige Anregung dafür empfangen haben. Schon im Februar 1513 schreibt er an Vadian: „Ita enim Graecis studere destinavi, ut qui me praeter Deum amoveat, nesciam,“ indem er bedeutungsvoll hinzusetzt: „non gloriae (quam nullis in rebus quaerere honeste possem), sed sacratissimarum litterarum ergo.“ Er hatte, scheint es, auf Glareans Rat die Isagoge (d. h. die Erotemata**)) des Chrysoloras zur Hand genommen, um sich dann insbesondere durch lateinische Übersetzungen ein weiteres Verständnis der griechischen Litteratur zu erwerben. Denn man stand eben überhaupt in der Kenntnis dieser Sprache noch zu wenig fest; „die Griekesch sprach was noch fast seltzam“ schreibt Thomas Platter, und selbst in einer Stadt wie Bern hatte man zur Zeit der großen Disputation Not die Septuaginta aufzutreiben.***) Zwingli war und blieb demnach, gleich so vielen andern, hierin Autodi-

*) Dieses Dokument ist mitgeteilt im „Archiv für die schweizerische Reformationsgeschichte“ Bd. III. S. 599. Es schließt mit der Gewährung der Bitten durch die hier folgende Formel: Concess. ut petit. in pntia D. N. pp. L. (d. h. concessum ut petitum in praesentia Domini Nostri papae Leonis).

**) Diese „Fragstücke“ boten dem Abendlande die ersten Anfänge einer griechischen Grammatik; katechismusartig gehalten, beschränkten sie sich aber (unter Ausschluß der Syntax) auf die Formenlehre. Genaueres darüber bei Georg Voigt, „Die Widerbelebung des klassischen Altertums“ 2. Ausg., 2. Bd. S. 384.

***) „Hebraici libri paucissimi, graeci pauciores“, heißt es in einem Briefe des Berner Pfarrers Berthold Haller an Zwingli.

dakt; nur eine kurze Zeit hatte er den Paulus Bombasius (Erasmi quoque calculo praestantissimum graecarum litterarum institutorem) zum Lehrer. Als ihn daher im Jahre 1518 sein getreuer Myconius fragt, wie er es doch angefangen, das Griechische absque duce zu erlernen, antwortet er ablehnend: „De graecanicis litteris dico: Alcinoo poma, aut quod pro verecundia tua cogor, a pumice aquam;“ doch will er ihm in Zürich beim Frühstück weiteren Bescheid geben. Wie dieser Bescheid ausgefallen, wissen wir nicht; er scheint selbst nicht sofort erfolgt, jedenfalls wird darin „von Grammatik kaum viel die Rede gewesen sein“. Und auch das ist bezeichnend, daß Zwingli einem älteren Amtsbruder, der ihn um Rat und Anleitung gebeten, noch im Jahre 1523 erwidert: das Griechische fordere einen ganzen Mann, ein Studium für Alte und Schwache sei es am wenigsten. Wir widerholen, Zwingli blieb im Griechischen, mindestens soweit es die Grammatik anlangt, unsicher. Aber sollen wir etwa die Schnitzer zählen, die ihm hier und da entschlüpfen? Wer ein Herz hat, wird doch dem Schülerfleiße des edlen Mannes mit Rührung zusehen, und sich daran nicht weniger erbauen, als an so mancher ähnlichen Scene, wie sie diese Periode der ersten wissenschaftlichen Entdeckerfreude zumal in Deutschland bietet. Ununterbrochen setzt er Freunde und Händler in Bewegung, ihm Ausgaben der Klassiker zu verschaffen, Lateiner zuerst, dann Griechen. Glarean kauft für ihn den Varro, Festus, Nonius, Lactanz, Tertullian; Beatus Rhenanus den Aristophanes; Valentin Curio nach mehr als einjährigem Suchen um 5 Goldgulden einen Lucian; sein eigentlicher Lieferant aber, zumal für griechische Autoren, ist Meister Konrad Brunner (Fontejus) in Basel; und Froben endlich schenkt nicht bloß manches Buch, sondern — was wichtiger — er krebitiert. Denn allerdings der ohnehin mäßig besoldete Pfarrer war um Geld ziemlich unbekümmert; geschweige, daß er damit zu wirtschaften verstanden hätte. (Ego non scio bene domum habere, schreibt er 1519 an Brunner eben mit Bezug auf die unheimlich große Buchhändlerrechnung.) Andererseits aber kam nun doch gerade für diese Zwecke die päpstliche Rente bestens zu statten, so daß denn Zwinglis Bibliothek bereits die Verwunderung des braven Bünzli erregte.*) Und wie nutzte er sie aus! Er las kaum irgend einen Schriftsteller, ohne eine Übersetzung oder Auszüge zu machen oder erklärende Bemerkungen u. dgl. aufzuzeichnen, und einzelne dieser Scholien, wie die noch immer nicht wider aufgefundenen zum Homer, giengen von Hand zu Hand. Dabei versenkte er sich derart in die Lektüre, daß sich ihm die treffendsten Aussprüche unvergeßlich einprägten und im richtigen Augenblicke wie von selber darstellten; den Valerius Maximus, den der feurige Sittenprediger propter exemplorum promptitudinem besonders hochhielt, hatte er wörtlich inne. Und mit eben demselben Eifer, mit dem er Bücher und Wissen sammelte, teilte er auch anderen mit. Keiner seiner Freunde, der nicht auch in dieser Weise Unterstützung und Förderung durch ihn empfangen hätte. In sein griechisches Lexikon — es war der Suidas — hat er stolz auf den langersehnten, mühsam erworbenen Besitz die Worte geschrieben: *Εἰμὶ τοῦ Ζυγγλίου καὶ τὸν κύριον μηδαμῶς καταλλάξω, εἰ μὴ θατέρου ἀποθανόντος*, und ähnlich liest man in den von ihm (neben dem Chrysoloras) gebrauchten „grammaticae institutiones graecae“ des Aldus Manutius: Est Uldrici Zwinglii nec mutat dominum. Aber mochte er solche ihm unentbehrlichen Schätze auch nur zögernd einmal aus den Händen geben: er war doch des Sinnes, Bücher seien wie ein Gemeingut, das nicht vorenthalten werden dürfe. Omnia sint nobis communia, quae ad litteras pertinent et amicitiam, so schrieb er an Myconius, und demgemäß hat er allezeit gegen alle gehandelt.

Aber weit entfernt, sich etwa mit dem Stillleben des Gelehrten genügen zu lassen,

*) Nach Zwinglis Tode 1531 kaufte sie der Rat der Stadt Zürich um 100 Gulden und fügte sie der „Liberey“, d. h. der Stiftsbibliothek des Großmünsters als wertvolles Vermächtnis hinzu.

und immer den großen Blick auf Leben und Vaterland gerichtet, dachte Zwingli von Anfang an darauf, den Wissenschaften auch in Glarus unter den jungen nachwachsenden Geschlechtern einen fruchtbringenden Boden zu bereiten, indem er die Landschaft veranlaßte, eine lateinische Schule zu gründen. Er selbst übernahm mit der uneigennützigsten Hingebung das Lehramt, ohne daß irgend ein Mitarbeiter ihm zur Seite gestanden hätte, und bald traten Knaben und Jünglinge aus den verschiedensten Gegenden der Schweiz, zum Teil Söhne der vornehmsten Familien, in seine Schule und in sein Haus. Der erste war Arbogast Strub, der mit schwärmerischer Verehrung an Zwingli hieng; von anderen werden genannt Ludwig Rösch, puer impuber et ille item optimae indolis, Johannes Herus (Heer), später Hilfsprediger in Glarus, Balthasar Elmer, Felix Myconius, Fridolin Hirudäus (Egli?), Nicolaus Hagäus, aus der berühmten gens der Tschudi nicht weniger als vier, unter ihnen besonders hervortretend Valentin und Ägidius Tschudi, der als Geschichtschreiber der Schweiz dauernden Ruf erwarb. Zugleich unterrichtete und erzog Zwingli hier seinen Bruder Jakob, wie nachmals in Zürich seinen Bruder Andreas, beide einem frühen Tode erlegen. — Es wird nicht befremden dürfen, daß über die Einrichtung dieser Schule und insbesondere über Zwinglis Lehrweise nichts Genaueres überliefert worden; denn dergleichen theoretische Fragen lagen fürerst dem Interesse noch ferner. Man schöpfte begeistert aus den neuerschlossenen Quellen, faßte die alten Klassiker in lebendigster Einheit von Inhalt und Form und eilte die Jugend an dem edelsten Besitze teilnehmen zu lassen, indem man zunächst noch wesentlich an der herkömmlichen Methode festhielt und übrigens dem Geiste dieser Studien und der Kraft des eigenen Eifers vertraute. Mochte man in freudiger Ungeduld vielleicht hier und da allzurasch vorstreben — wie denn Zwingli selbst bei unzureichenden Mitteln kein Bedenken trug, seine Glarner Schüler in das Griechische einzuführen — so entzündete ein solcher Unterricht immerhin einen Enthusiasmus, der einzelne Mängel der Technik u. s. w. mehr als ausglich. Zum mindesten hat gerade Zwingli das pectus facit magistrum in glänzender Weise bewährt. Und daß dabei zugleich eine strenge Ordnung waltete und dem Fleiße nichts abgebrochen, wahrscheinlich z. B. auch keine Version gebraucht*) werden durfte, würde schon aus seinem ganzen Charakter folgen, selbst wenn Myconius es nicht ausdrücklich bezeugte. Auch wußte er wol die Geister zu erkennen und zu scheiden; das Eingehen auf die Individualität des Schülers war ihm die erste didaktische Pflicht, denn „so wo der Schulmeister nit einen solchen Verstand hat, die Ingenia recht zu pflanzen und einen jeden zu lehren, je nachdem er geschickt ist, so ist er nit recht zu einem Schulmeister." Und widerum ist seiner ganz auf das Sittliche gegründeten Natur nicht genug, daß man „lehre schreiben und lesen und die Poeten auslegen, sondern daß die Jugend fromm und gottesfürchtig sei und züchtigen Wandel führe." (Opp. VI. S. 454.) In der That hatte Zwingli, wie Luther, die höchste Meinung von dem Berufe des Lehrers. Genus hominum summe necessarium hoc plane est, schreibt er, nec unquam pro dignitate in honore habitum . . . . . cum hi soli sint, qui feroces animos cicurent, cicuratos egregie instituant, virtutum surculos inserentes.**) Der Lehrer gilt ihm eben zugleich und

*) Als Zwingli 1519 den Hieron. Froben angeht, einen der von Erasmus ins Latein übersetzten Dialoge des Lucian (für seine graecissantes) unter die Presse zu bringen, geschieht es mit dem bestimmten Vorbehalt, die Übersetzung nicht neben den Text drucken zu lassen: nec tamen interpretatione e regione posita, nam ista pueros in desidiam detrahit. (Opp. Suppl. S. 22.)

**) Die Stelle ist einem Briefe an Rhenanus vom 17. Juni 1520 entnommen, in welchem Zwingli mit beredter Wärme die Würde des neuen evangelischen Lehramts preist. Hier heißt es u. a. auch: Quis non eos vocet episcopos, quibus vulgi salus curae est, quales forsan sunt Capnion, Zasius, Bilibald Birkeimer, Rhenanus, Vadianus, alii Germaniae, immo christiani orbis flores et nardi odorem domini spirantes! . . . . Huic inquam generi non satis scio an unquam benefactis respondeamus, quales sunt Melanchthon, Glareanus, Pet. Mosellanus, Myconius noster et Sapidus aliique innumeri, qui nobis optimae spei adolescentium examina in diem producunt sqq. (Opp. Supplem. S. 27.)

vor allem als Erzieher; ja er stellt die treuen Meister geradezu neben die alten Propheten und Bischöfe, sofern sie nicht minder die Kunst wahrer und weiser Seelenführung zu üben haben; und jenes, dem Reformator aus seinem Kinder- und Heimatleben geläufige Bild von der Sorge des Hirten wollte derselbe sicherlich auch auf den Jugendbildner angewendet wissen. „Wie der Hirt," heißt es in einer seiner schönsten Predigten, „jetzt die Schafe mit dem Stabe lenkt und jetzt sie mit der Hand oder mit dem Fuße schiebt, wie er einige durch Zuruf antreibt, andere mit Salz lockt, noch andere, die allzu schwach sind, selber trägt oder daheim läßt, bis sie erstarken: also auch der Hüter der Seelen. Und er wird das alles thun zur Mehrung und Pflege der ihm vertrauten Herde, er wird bald mild, bald rauh sein, nachdem es der Schäflein Art ist und Gott es zuläßt." — Es ist kein Zweifel, daß Zwingli diesem Maße vor allem selbst entsprochen haben wird. Zwar konnte er jähzornig aufbrausen, und sein Glaubens- und Sitteneifer ist vor Gewaltmaßregeln nicht zurückgeschreckt; aber mit der gleichen Wahrhaftigkeit, mit welcher er seine Leidenschaftlichkeit eingestand, durfte er hinzusetzen, daß er dennoch stets ein anderer sein werde, als der große Haufe vermeine,*) und dies traf auch auf seine Erzieherthätigkeit. Sie war gewiß nichts weniger als weichlich — mit Axt und Hobel, sagt er einmal, solle man die plumpen Gesellen ins Geschick bringen und den widerstrebenden so lange einsperren, bis er sich füge —; allein abgesehen davon, daß man ohnehin an die rauhere Weise der mittelalterlichen Zucht gewöhnt war, leuchtete doch durch allen Schein der Härte seine anteilvolle Gesinnung, und den animus parentis, in welchem Quintilian (inst. orator. II, 2, 4) die Kardinaltugend des Pädagogen erblickt, hat Zwingli seinen Zöglingen jederzeit und im reichsten Maße bewährt. Bei aller Strenge war er „eines freien fröhlichen Gemüts" (Bullinger), und weit entfernt etwa gleichgültig gegen die äußere Sitte zu sein, drang er auf eine geziemende Haltung. „More et consuetudinibus standum est," sagt er, „wie da man der Oberkeit oder dem Alter Ere erbüt, die iret vnd herret" (Ihr und Herr anredet**). Er lobte lieber, als er tadelte, aber gewiß wird ihm jeder Kundige beitreten, wenn er etwa (gegen Luther) die Zweischneidigkeit oder doch die Zweiseitigkeit des Lobes betont, und dabei verlangt, man müsse sich immer besinnen, „erstlich wer die seien, die uns loben, sodann, ob wir auch also seien, als man uns lobe;" oder wenn er bei anderer Gelegenheit hervorhebt, der Tadel müsse stets den Fehler treffen, nicht aber den Menschen, jener müsse gezüchtigt, dieser gewonnen werden. Was endlich den eigentlichen Unterricht anlangt, so ist schon angedeutet, daß Zwingli nicht glauben konnte, die Sache mit grammatischer Kenntnis und stilistischen Feinheiten abgethan zu haben; vielmehr griff er auch hier bis auf den Grund der Seele hinab: Einführung des Wissens in Sitte und Denkart galt ihm als Ziel jeder Unterweisung. Daher denn nun die zahlreichen und oft so rührenden Zeugnisse der Pietät und Liebe seiner Schüler. Er konnte in Wahrheit recht aus eigener Erfahrung sagen: „Es hält ein jeder seinen schuolmeyster wert." Denn kaum sind die Jünglinge seiner Obhut entlassen, so schreiben sie ihm die begeistertsten Briefe; sie preisen seinen Scharfsinn, seinen wissenschaftlichen Charakter, seine Lehrertreue, seine Lauterkeit; sie befragen ihn als ihren Rater und Vater, und wenn Felix Myconius „als argumentum der Dankbarkeit" gelegentlich zwei Buch Papier überschickt, so wiegt die treuherzige Gabe nicht weniger als die beredten Ergüsse der Kommilitonen, die von Wien und Paris aus sich wetteifernd dem Meister daheim in Erinnerung bringen. Valentin Tschudi zumal steht unter diesen jugendlichen Korrespondenten obenan. Schon aus Basel berichtet er über seine Lektüre und sein ganzes

*) Zwingli an Blaurer: Acer sum ac vehemens; invidiosus aut violentus si videar, alium tamen semper exhibebo quam ferat vulgi opinio. Opp. VIII. 351.

**) Die schweizerische Sitte, die Eltern zu ihrzen (pluraliter alloqui parentes) rühmt er als eerlichen guoten Bruch, der nit wider Gott, als die catabaptistae, so jederman dutzent, mit Bärten, mit ungestreltem Har einhergehn und den Lib mit Seylen oder Wyden umgürt.

Treiben; als er dann nach Paris gegangen, erzählt er von den scholastischen Barbarismen und Pedantereien der Professoren, oder er schickt als Erstlingsfrucht seiner neuen philologischen Studien eine griechische Epistel, *μικρὰν καὶ ἐπὶ μεγάλῳ πόνῳ ἀκοσμήτως συλλελεγμένην*; aber er teilt auch Politika mit, er erbittet allerlei Rat und Weisung, immer im unbedingtesten Vertrauen; und gar auf die Kunde von Zwinglis Erkrankung an der Pest weiß der Erschreckte seiner überschwellenden Empfindung kaum Genüge zu thun. Quodsi execranda haec contagio, schreibt er unter dem 2. Januar 1520, Te quoque, meum solem, meam fortunam, meam denique salutem indigne absumpsisset, quid nisi luctus, lacrimae et aerumnae mihi reliqui fuissent! Tibi enim quidquid fortunae, quidquid doctrinae, si quae est, acceptum referre debeo ac totus meae vitae eventus ex Te pendet! Porro quod Hector olim erat Trojanis, qui vivus urbem, moenia et populum solus tutabatur, quo occiso Trojani Graecos ultra sustinere nequibant, id Tu mihi es. Qui si occidisses: navis instar, quae gubernatorem amisit, fortuitis casibus expositus essem. Wer möchte das für bloße Phrasen erklären? Bekannte doch auch Valentins Bruder (Peter Tschudi), daß Zwingli ihm immer wie ein praesens numen vor der Seele stehe. In der That ist der treue treffliche Mann diesen Zöglingen in allen Schwankungen und Bedrängnissen des akademischen Lebens ein Hort und Halt gewesen, wiewol keinem mehr, als eben jenem Valentin. Widerholt vermittelt er demselben die Hilfe der Seinen; er ist es, der ihm die Gunst der Zürnenden widergewinnt und der endlich den gereift Heimkehrenden zu seinem eigenen Amtsnachfolger in Glarus bestellt. Ja dieses schöne Verhältnis der Zuneigung, das sich zu wirklicher Freundschaft steigerte, dauerte ungeschwächt selbst da noch fort, als Valentin eine zaudernde Mittelstellung zwischen den großen Parteien in Staat und Kirche einnahm und andere sich berechtigt hielten, ihn einen nebulo zu schelten.

Es begreift sich aus dem Gesagten, daß gerade auch die Schüler den Namen des Lehrers allenthalben verkündigten. Aber schon um das Jahr 1510 hatte ihm Glarean, der alte Genosse, mit fast höfischem Respekt von Köln aus eine der von ihm herausgegebenen Schriften übersandt, freilich wol nicht ganz ohne eigennützige Absicht;*) und wenig später zählte er ihn bereits in seiner descriptio Helvetiae (neben Vadian, Lupulus und Rubellius) unter den hervorragenden Gelehrten des Landes auf. Um dieselbe Zeit, im Jahre 1514, erfolgte dann die erste Begegnung mit Erasmus, der sich damals Basel zu dauerndem Aufenthalt erkor. Sie schien für Zwingli entscheidend werden zu sollen, und ward sie das nun freilich ebensowenig als etwa Luthers oder Melanchthons Beziehung zu Erasmus, so blieb die eigentümliche Gestaltung des Verhältnisses beider Männer doch immer höchst bedeutsam. Indessen ist hier nicht der Ort, derartigen Betrachtungen nachzugehen. Genug, daß Zwingli zunächst, von dem Zauber Erasmischen Esprits gefangen, in tiefer Devotion dem Könige der abendländischen Gelehrtenwelt huldigte, und daß dieser dem jungen Verehrer mit achtungsvollem Gruß entgegenkam, wiewol nicht ohne sogleich von Anfang an zu fleißigen Stilübungen aufzufordern. Natürlich! Erasmus nahm eben Zwingli nur als lerneifrigen Humanisten, und dieser widerum fühlte sich selbst noch zu sehr als solchen, um nicht in einem freundschaftlichen Verkehre mit jenem den Gipfel seines Glückes zu erkennen. Er nennt ihn den Geliebten, dessen Bild ihm immer vor der Seele stehe, mit dem er sich unterhalten müsse, bevor er einschlafen könne; ihn auch nur gesehen zu haben, sei ein hoher Ruhm u. s. w. (Tu nobis amasius ille es, cui ni confabulati simus, somnum non capimus sqq.) Indessen ist andererseits doch charakteristisch, daß Zwingli unter den Verdiensten des Erasmus vor allen dasjenige um Reinigung und Verständnis des Schriftwortes pries. Schon der erste Brief, den er an

*) Glarean sehnte sich aus dem finstern Köln, (wo man nur schwere Gerichte koche und schweres Bier trinke) nach dem freundlichen Basel, ubi clarissimi fontes cibusque melior. Vgl. Zwinglii opera VIII, 1.

den Erasmus geschrieben, ist an den „Theologen" gerichtet (Erasmo theologo et philosopho maximo), und die höchste Hoffnung, welche er auf denselben setzt, ist das weitere Gedeihen einer christlichen Wissenschaft (ut sacrae litterae grandescant). Auch unterliegt es in der That keinem Zweifel, daß Schriften von so ernstreligiösem Gepräge, wie Erasmus' enchiridion militis christiani oder wie das compendium verae theologiae, und daß Lehren und kritische Grundsätze, wie sie jener in der Vorrede zum Hieronymus niedergelegt, einen tiefgreifenden Einfluß auf Zwingli übten. Die theologisch-praktische Richtung hatte eben in demselben neben der philologischen oder humanistischen für immer feste Wurzel gefaßt; und als er in dieser Zeit einmal bei dem Pfarrer in Mollis eine alte mehrhundertjährige Liturgie zu Gesicht bekam, nach welcher auch Kindern das Abendmahl und desgleichen „das Trinkgeschirr des Blutes" gereicht werden sollte, so mochte sich daran für ihn vielleicht der erste reformatorische Impuls anknüpfen. Wenigstens schloß er, ganz und gar den Spuren der Geschichte folgend, daß man vordem „die himmlische Speise unter beiderlei Gestalt" im Schweizer Lande genossen habe. Nur ließ er sich zunächst deshalb noch in keiner Hinsicht ernstlich beunruhigen, und von seiner eigentlichen Lebensaufgabe fehlte ihm selbst jede Ahnung. Er genügte sich im Vollgefühl eines glücklichen Wirkens, hochgeachtet als Lehrer, Gelehrter und Priester, aber dabei frisch und frei dem Leben und heiterer Geselligkeit zugewandt.

So schritt er leicht und sicher dahin, als ihm plötzlich der Boden unter den Füßen zu wanken begann. Die aristokratische Kriegspartei des Kantons, die sich ohnehin nur widerwillig gefügt und von Frankreich aus ununterbrochen angeregt ward, erhob sich von neuem und wußte Zwingli politisch zu verdächtigen, so daß ihm zuletzt nichts übrig schien, als Glarus zu verlassen, zumal auch anderweite Ränke der Gegner sich hinzugesellten. Unter solchen Umständen gieng der Angefeindete am St. Peterstag 1516 auf den Ruf Diebolds von Geroldseck als „Leutpriester" nach Einsiedeln. Doch hörte er darum nicht auf, Pfarrer von Glarus zu sein. Denn die Gemeinde, die ihm in der Mehrzahl unwandelbar zugethan war und ihn dringend, wiewol vergebens, bat zu bleiben,*) entließ ihn nicht, sondern sie beurlaubte ihn nur auf unbestimmte Zeit; daher es sich lediglich um Bestellung eines Vikars handelte und Zwingli sich fortan mit Recht unterzeichnen durfte als „Kilchherr zu Glarus und Diener zu Einsidln".

Der Aufenthalt in dem berühmten Wallfahrtsorte mit seiner Stille, seiner Muße und der Erledigung von jedem äußeren Druck diente ihm zu ernster Sammlung und Vorbereitung.**) Band ihn keine Pflicht des Lehramts mehr, so durfte er selber nur um so eifriger lernen. Und mehr als je vertiefte sich nun sein forschender Trieb in die Bibel und fand, wie es scheint, auch unter Oberen und Genossen Gunst und Teilnahme. Hier in Einsiedeln war es, wo Paulus Bombasius ihn im Griechischen unterwies; hier schrieb Zwingli mit eigener Hand die sämtlichen Paulinischen Briefe, nach der neu erschienenen Testamentsausgabe des Erasmus, sauber und zierlich ab, um sie täglich bei sich tragen zu können. Am Rande des Manuskripts verzeichnete

*) „Die Kilcher (Kirchgenossen) batend Mstr. Ulrich fest bei ihnen zu bleiben, sie wollten das best thun, mit dem Haus zu bauen." So erzählt Väldi, einer von den katholischen Glarnern. Zwingli selber aber schrieb über seinen Weggang von Glarus an Vadian von Einsiedeln aus: Locum mutavimus, non cupidinis aut cupiditatis moti stimulis, verum Gallorum technis, et nunc Eremi sumus.

**) Ob Zwingli in den prächtigen Gebäuden der Abtei selbst oder in der dazu gehörigen (übrigens im Jahre 1577 einmal völlig niedergebrannten) Ortschaft wohnte, erhellt nicht mit Bestimmtheit. Das letztere ist das Wahrscheinliche. Sicherlich stand er mit dem Kloster wie mit seinen Pfarrkindern im besten Vernehmen, und als er infolge seiner Berufung nach Zürich den Leo Jud aufforderte, in seine Stelle zu treten, schrieb er dem Freunde: Populus, cui praefuturus eris, est simplex, quique Christum vel nobis praeitore libenter audiat annunciari, victus affluens, Dominus (Geroldseck) mediocriter eruditus, litterarum vero avidissimus sqq.

er erklärende Bemerkungen und hatte sich den Urtext bald so vertraut gemacht, daß er ihn auswendig wußte (oder wie Myconius sagt: ut eum graece facilius quam latine intelligeret). Aber auch andere Schriften des Neuen Testaments und Kirchenväter zog er in den Kreis seiner Studien, während er zugleich den eben entbrannten Kampf der Reuchlinisten mit lebhafter Erregung verfolgte. Daß sich auf diesen Wegen Zwinglis kirchlich-religiöse Anschauungen immer entschiedener klären mußten, begreift sich; er selbst sagt von sich, daß er eben damals (1516), ohne noch irgend etwas von Luther zu wissen, lediglich aus sich selbst zu reinerer Erkenntnis des Evangeliums gekommen sei. Immer, wenn er die Kanzel zu betreten hatte, rüstete er sich durch Studium und Gebet, und die Wirkung, welche der beredte, überall die Wahrheit suchende Prediger machte, war oft eine außerordentliche: Männer, wie Hedio, fühlten sich dadurch in die Tage der großen Kirchenlehrer zurückversetzt. Ein Reformator jedoch war Zwingli auch damals nicht zu nennen. Denn noch stützte er, gleich vielen andern, seine Hoffnungen vertrauend auf den hohen Klerus selbst; noch stand er fest zur alten Kirche. Ja gerade jetzt machte Rom einen neuen Versuch, den armen Leutpriester, dem bereits der päpstliche Ablaßkrämer (Samson) hatte weichen müssen, durch eine abermalige und glänzende Auszeichnung für immer zu fesseln. Man bot ihm ein Jahrgehalt von hundert Gulden, und da Zwingli dasselbe ablehnte, ward er seiner „Tugenden und Verdienste“ willen zum Hofkaplan ernannt. Werde er, hieß es in dem Ernennungsschreiben des Legaten, der Kirche und dem Papste Treue und Eifer bewähren, so solle neue größere Ehre ihm lohnen.

Allein schon that sich ihm der Schauplatz seiner Zukunft auf. Gegen Ende des Jahres 1518 war die Stelle eines Leutpriesters am Großmünster zu Zürich frei geworden, und sofort richteten sich die Blicke vieler Wähler auf den kühnen Prediger und Patrioten in Einsiedeln, während allerdings andere ihn als „Lebemann“ und „Weltkind“, ja selbst als „concubinarius“ verschrieen. Die Partei der ersteren hatte die Oberhand. Myconius, der treueste unter den Treuen, derzeit Lehrer an der Schule zum Frauenmünster, schlug sich ins Mittel. Er gieng Zwingli um eine Erklärung auch über die zuletzt berührte Beschuldigung an, und nachdem dieser freilich mehr witzig als reuig den ihm vorgeworfenen Fehltritt eingeräumt, ward er von den Chorherren (mit 17 gegen 7 Stimmen) zum Priester berufen. Damit war die „Verargwohnung“ zum Schweigen gebracht. „Denn Vater schien ein Geistlicher sein zu dürfen, nur nicht Ehemann.“ *)

Im Dezember 1518 zog Zwingli, von Einsiedeln aufs ehrenvollste verabschiedet, in Zürich ein, um am 1. Januar 1519 zum ersten Male die Kanzel des Großmünsters zu besteigen. Er war eben 35 Jahre alt, eine stattliche Erscheinung, „an lib

*) Vergl. hierüber den Brief des Myconius vom 3. Dezbr. 1518 und Zwinglis umgehende (an einen der angesehensten und tüchtigsten Chorherrn gerichtete) Antwort vom 4. Dezember (Zwingl. opp. VIII. S. 53 und 55). In dieser letzteren liest man zwar unter anderem auch die Bemerkung: Dictum fertur Aeneae Sylvii: non esse qui vigesimum annum excesserit nec virginem tetigerit. Allein der Schluß des Briefes ist doch durchaus würdig gehalten, und jedenfalls wenigstens hatte Myconius ein Recht von dem verklagten Freunde zu sagen: Si non caste, saltem caute vixit. Auch waren die alten Gepflogenheiten im Chorherrnstift selbst noch zwei Menschenalter zuvor anstößig genug gewesen. Wurde doch bis dahin angeblich niemand in dasselbe aufgenommen, der über 20 Jahr alt war; nur ausnahmsweise konnte das Kapitel einem älteren Bewerber etwas nachlassen propter speciale meritum et corpulentiam; und im Jahre 1439 hatte der bekannte Felix Hämmerlein die Chorherrn in einem satirischen Sendschreiben derart angegriffen, daß er seine Kühnheit fast mit dem Leben gebüßt hätte. Übrigens sei zum Schluß über diesen Punkt noch die betreffende Stelle aus der Theol. Encyklopädie beigefügt, wo es heißt: „Wiewol durch Zwingli weder eheliche Treue, noch jungfräuliche Unschuld verletzt, noch irgend welches äußere Ärgernis gegeben worden ist, so hatte er doch die durch die allgemeine Sitte begünstigte Gefahr, womit der Cölibat einen jungen Priester umstrickte, nicht in der Weise bestanden, wie man es wünschen möchte, aber den Feind bußfertig und mit Gottes Hilfe wider überwunden.“

und gestalt ein hüpsch mann", wie Bullinger sagt, blühend in aller Fülle der Gesundheit und der Kraft. Seine Gegner hießen ihn davon den „roten Uli;" die Freunde aber erblickten in ihm den künftigen „evangelista Tigurinus". Und in der That mochte sie schon die erste Predigt in dieser Erwartung bestärken. Denn sie war bereits eine reformatorische zu nennen, nicht bloß weil sie gegen den alten Brauch eine lange Reihe zusammenhängender Betrachtungen über das Leben Christi, und zwar auf Grund des ersten Evangeliums eröffnete, sondern und vornehmlich, weil sie zugleich auf die sittlichen Gebrechen des Gemeinwesens wies, gegen welche Zwingli alsbald den Kampf begann. Denn Zürich stand seines „schändlichen Lebens" willen in fast sprichwörtlichem Ruf, „etwa," (um nochmals mit Bullinger zu sprechen), „wie vordem in Grăcia Korinthus". Die böse Saat des Söldnerdienstes war gerade dort, in dem eigentlichen Mittelpunkte desselben, am üppigsten aufgeschossen: mit der Zuchtlosigkeit der Soldateska war Verachtung der Religion und der Arbeit eingezogen, so daß Bauern und Hirten in Waffen prunkten und lieber draußen im Feldlager Beute suchen mochten, als ein genügsames Brot daheim im altehrwürdigen Gewerb. Da ruft nun Zwingli seinen Zürichern je öfter, desto eindringlicher zu, sich hinfort nicht mehr von den Werbern, wie von Metzgern, verkaufen und aufs Schlachtfeld treiben zu lassen. Man erschlage doch sonst den „tierfräßigen" Wolf, wo er sich finde, warum nicht auch die Wölfe, die auf Menschenraub ausgehen? „Die tragen (fügt er mit verständlicher Anspielung auf die Kardinalstracht der werbenden Legaten hinzu) billig rote Hüte und Mäntel. Denn schüttelt man sie, so fallen Dukaten und Kronenthaler heraus, windet man sie aber, so rinnt deines Sohnes, Bruders, Vaters und Freundes Blut heraus." Und die Trägheit und Schlemmerei angehend, klagt er, man lasse die Güter wüst liegen, da man doch Volks genug habe, dazu ein gutes Erdreich. „Trägt es nicht Zimmt, Ingwer, Malvasier, Nägelin, Pomeranzen, Seide und andere solche Weiberschlecke, so trägt es Anken (Butter), Milch, Pferde, Schafe, Vieh, Landtuch, Wein und Korn überflüssig, daß ihr dabei schöne starke Leute erziehen könnet." In der Arbeit und der Eintracht stehe die wahre Ehre und der rechte Segen, und dahin führe das Gotteswort. „Dann werdet ihr sehen, daß die Euren aus sich selbst von unguten Stücken abstehen werden; wie es denn von einigen Orten heißt, daß sie durch den Unterricht im Gotteswort von fremden Kriegen abgestanden. Darum fördert dasselbe: das wird euch fromme und gottesfürchtige Leute erziehen; damit werdet ihr euer Vaterland erhalten, ob es gleich dem Teufel leid wär."

So begann Zwingli. Es war der Geist volkstümlicher Kraft, es war der Mut der Wahrheit, die stählerne Konsequenz des Charakters, was aus ihm sprach. Nichts, das ihn gehindert hätte, der Pflicht ihr strenges Recht zu fordern. „Schwarz oder weiß, oder gar nicht," pflegte er zu sagen. Und doch vergaß er dabei des Maßes keineswegs. Es kam vor, daß ihn auf der Kanzel die eigene Empfindung mit fortriß, oder daß er den Ernst der Mahnung durch den Stachel des Spottes verschärfte, und dann nahm seine Rede wol so lebendige Farben an, daß etwa ein Zuhörer, sich getroffen wähnend, den eifrigen Sprecher unterbrach. „Frommer Mann, nimm dirs nit an!" erwiderte er beschwichtigend und fuhr unerschüttert weiter fort. — War es ein Wunder, wenn der Eindruck solcher Predigt alle Gemüter erfüllte und bewegte? Dergleichen, meinte man, sei noch nie erhört worden; aber während die einen den Redner mit Moses verglichen, schalten andere ihn, „als der die Stadt Zürich in groß lyden bringen werde". Jedenfalls war der tapfere Mann ganz an die Sorge um das Gemeinwol dahingegeben.

Und doch wußte er auch der Wissenschaft zu dienen. Mit seinen humanistischen Freunden unterhielt er den regsten Verkehr und wirkte überall für die Studien, unter denen ihm jetzt das Griechische allmählich mehr in den Vordergrund trat. Wahrscheinlich, daß er selbst sogleich Gelegenheit nahm, es widerum zu lehren — denn Glarean weissagt schon um die Mitte 1520 den Ruhm der künftigen Züricher

Akademie*) — und gewiß ist, daß Zwingli sich nicht in theologischer Einseitigkeit auf kirchliche Schriftsteller beschränkte. Er las und empfahl auch die eigentlichen Klassiker: Homer und Hesiod, Plato und Aristoteles, Demosthenes, Thucydides, vor allem Lucian und Pindar. Ja er bekannte wol nichts lieber zu treiben (nullibi enim litterarum libentius versor). Darf man nach dem Berichte eines der Schüler Glareans, des Albr. Bürer aus Brugg (daher Pontanus) urteilen, den damals eine Wanderung nach Zürich führte und der nun die Vorträge Zwinglis zweimal als Hospes besuchte, so muß der Eifer des Lehrers auch die Lernenden ergriffen haben. Denn alt und jung fand sich hier bei einander. „Graecissat pars una, altera graecatur", heißt es in dem betreffenden Briefe, und unter den Männern, welche an diesen Studien teilnahmen, werden Lehrer und Chorherren, etwa auch ein Dominikanermönch, oder ein im Dienst ergrauter Priester genannt.**) Und begreiflich, daß die freie große Auffassung, mit welcher Zwingli die Alten wenigstens ethisch würdigte, ihre imponierende Wirkung nicht verfehlte. Immerhin jedoch mußte gründliches Studium des Neuen Testaments und griechischer Kirchenväter ihm schon um der Predigt und Auslegungen willen am nächsten liegen. Zugleich fieng er um diese Zeit, aus eben diesem Grunde das Hebräische an. Er nannte es ein unliebsames, trübseliges Studium (studium illepidum ac triste), und mochte sich, einige Unterweisung Böschensteins***) und Ceporins abgerechnet, in der Hauptsache auf Reuchlins rudimenta angewiesen sehen. Aber wann hätten ihn Schwierigkeiten zurückgehalten? Er förderte sich auch hier, indem er das docendo discere übte,†) und wenn er an Beatus Rhenanus schreibt: nec tamen desistam, donec ad aliquam frugem penetrem, so hat er auch dies erreicht, wie seine Übersetzungen und Kommentationen der Psalmen, des Jesaias u. s. w. darthun, die zu den vorzüglichsten Leistungen ihrer Art gehörten. Erwägt man das alles und nimmt man nun weiter, daß eine Reihe von Zöglingen, die er ins Haus aufnahm, seine sorgende Pflege erheischte und daß er je länger, je mehr genötigt ward, in Disputationen und Schriften für die Sache des Evangeliums einzutreten, so erhellt andererseits, daß nur eine außergewöhnliche Kraft bei der sparsamsten Zeiteinteilung so vielen Aufgaben zu genügen vermochte. Myconius giebt gelegentlich einige Bemerkungen über Zwinglis damalige Haus- und Studienordnung, welche das Bild des rührigen Arbeiters in willkommener Weise veranschaulichen. Stehend, sagt er, pflegte Zwingli zu lesen und zu studieren, und ließ sich dabei selten stören. Dies galt für die Stunden des Morgens und Vormittags.††) Dann nahm er sein ein-

*) Opp. VII. 140 schreibt er: Futurum auguror, ut Tigurum multis universitatibus non cedat.

**) Vgl. Zwingli Opp. Supplement. S. 25: Sunt alii multi, quos ad unum omnes enumerare longum fuerit, quorum tamen nemo est, qui litteras istas non cupiat avidissime discere. Freilich setzt er hinzu: sed ut sunt varii ingeniorum captus, pars proficit, pars altera nihil. (Auch in Horawitz und Hartfelder, Briefwechsel des Beatus Rhenanus. S. 240.)

***) Johannes Andreas Böschenstein aus Eßlingen, geb. 1472, war nächst Reuchlin ein eifriger Erneuerer der hebräischen Sprachstudien und daher von Kaiser Max zu „Seiner Majestät gefreitem hebräischen Zungenmeister" ernannt. Sein unstätes Wanderleben führte ihn 1521 unter andern nach Zürich, und hier „namm inn Zwingli an zum leermeister wie auch andre Zürycher." (Bullinger.) Bald aber brach der ruhelose düstre Mann wider auf, hier und dort schriftstellernd, lehrend, selbst dichterisch thätig, bis er 1540 zu Nördlingen im Elend starb.

†) Im Juli 1520 schreibt er dem Myconius (Opp. VII, S. 145): Statui in manus resumere litteras hebraicas; nam . . . psalmus praelegam rudioribus quibusdam.

††) Stando confecit omnia studia certas eis vendicans horas. A somno mane ad horam decimam lectioni, interpretationi, doctrinae, scriptioni dabat operam. So schreibt Myconius, und ganz damit übereinstimmend Bullinger (Reformationsgeschichte I S. 30): „Vnd wie wol er mit predigen sträng vnd ernsthafft was, sin ampt flyßig versach, . . . so gab er doch alles überig Zyt studiis bonarum litterarum vnd linguarum. Insonderheit aber hielt er die Zyt wol vnd suber zamen. Den morgen biß zum ymbis verwielt (verwaltete) er sin ampt vnd laaß flyßig, stünd früy vff: nach ymbis bis zu den 2 nach mittag ersprachet er sich mit gueten fründen, vnd loset (hörte an) die zu imm kamend. Nach den zweyen, biß zum nachtmal, laas er aber (wiederum). Vnd nach dem nachtmal, spaziert er ein zytli, vnd laas demnach wieder

faches Mahl, meist irgend ein Milchgericht, und hörte etwa Bittsteller und Ratfragende, besuchte Pfarrkinder, gieng spazieren, um von zwei, drei Uhr ab sich wider ans Werk zu begeben. Den Abend widmete er dem Briefwechsel. Und gerade dieser hielt ihn, unerachtet er bekannte, nicht gern zu schreiben, sehr oft bis Mitternacht wach. Klagt er doch, wie jeder Schwab und Schweizer, dem's schwer im Herzen, sich an ihn wende, wie er auf drei Briefe höchstens einmal Antwort geben könne, wie er zuweilen nicht mehr wisse, daß er schreibe, wenn er nicht die Feder wackeln sähe. Inzwischen waren solche Stimmungen ebenso vorübergehend, als wenn er etwa unmutig über den Lärm, der sein Haus umtobt, sich an ein stilles Örtlein hinwegwünschte, um ganz den Musen zu leben. In Wahrheit blieb ihm sein freudiger Mut, selbst seine joviale Art noch durchaus unverkümmert. Er sang und schlug die Laute dazu, und erheiterte ihn nicht die Musik, so war es ein Schützenfest oder ein Gespräch mit den Meistern auf der Zunftstube, eine Gasterei, ein geselliger Trunk Weins. Denn er liebte als Bürger unter Bürgern zu leben und verstand es, seiner Würde unbeschadet, mit muntern Genossen munter zu verkehren. Kurz er war im besten und vollsten Sinne des Wortes ein Volksmann, ja schon um 1520 der populärste Name der ganzen Schweiz.

Das wußten denn auch Päpste, Legaten und Bischöfe sehr wol, und daher giengen sie bis an die äußerste Grenze der Zuvorkommenheit und Nachgiebigkeit, um sich seiner in gutem zu versichern. Als im Spätsommer 1519 Zwingli von der Pest befallen ward, welche allein in Zürich dritthalbtausend Menschen hinraffte, beeilte sich der Legat Antonio Pucci sofort, seinen Leibarzt zu Hilfe zu senden, und noch drei Jahre später überschickte ihm Papst Hadrian VI. ein schmeichelndes Schreiben, zu dessen Erläuterung der Überbringer — Franz Zingg von Einsiedeln, ein Freund Zwinglis — hinzufügte, daß man dem Schweizer Priester in Rom alles versprechen werde, außer dem Throne.*) — Aber nun trat auch die Frage der Reformation in ihre entscheidende Wendung. Es kam für Zwingli die eigentliche Probe. Glänzende Talente, hochstrebende Geister waren zurückgewichen und hatten Ehren und Würden davongetragen; das Beispiel von Kirchenfürsten wie Schinner, der sich vom Alphirtenknaben bis zum Kardinal emporgeschwungen hatte, stand unmittelbar und verlockend vor Augen. Und riet nicht selbst Erasmus zum Frieden? Verkündete er es nicht unaufhörlich als höchste Weisheit *τὸ παρὸν εὖ τιθέναι, ἀλλὰ τὸ ἀκίνητον μὴ κινεῖν*? Und waren nicht Glarean, Rhenan und so mancher der Freunde im Grunde gleichen Sinnes? Allein Zwingli hat nie auch nur einen Augenblick geschwankt, wo es die Wahrheit galt, und die nächste Antwort auf jene Anträge war die Kündigung der päpstlichen Pension. So lange er sie noch bezog, hatte er in der That keine freie Hand, wenn er dies sich vielleicht auch bisher nicht eingestanden haben mochte. Jetzt im Vorgefühl der nahen Stürme erkannte er — der Gegner alles Söldnerdienstes — die unausweichliche Notwendigkeit, sich zunächst selbst von dem Vorwurfe irgend welcher Soldannahme zu reinigen. Im Jahre 1522 gab er die vielberufene Pension auf. Und nun, da er wirklich frei ist, schreitet er auch sofort vor, anfangs noch vorsichtig und zögernd, dann rascher und kühner. Wie er im Herbste bei der Amtseinführung des Valentin Tschudi seine alte Gemeinde ermahnt, sich an keinerlei Menschensatzung, sondern allein

oder schreib brieff, das er vnderwyle biß in mitte nacht hinyntreib." Vgl. S. 306: . . „er aller stunden uff das allerflyssigist gewartet hat, das imm ouch nit eine one nutz entgienge. Früy ist er vffgestanden. Vill hat er by nacht vßgericht mitt schryben." Oft, erzählt ein dritter Bericht, habe später die Gattin den rastlosen Mann am Ärmel gezupft, sich Ruhe zu gönnen.

*) In dem päpstlichen Breve hieß es unter anderen: . . . cum de tua egregia virtute specialiter nobis sit cognitum nosque devotionem tuam arctius amemus ac diligamus ac peculiarem quandam in te fidem habeamus, mandavimus . . . nuntio nostro, ut tibi separatim litteras nostras redderet. Hortamur itaque devotionem tuam, ut . . . quo nos animo ad honores tuos et commoda tendimus, eodem tu in nostris et apostolicae sedis rebus procedas. De quo gratiam apud nos invenies non mediocrem.

an Gottes Wort zu halten, so nimmt er sich in Zürich der Übertreter des Fastengebots an; bald darauf bestreitet er die Zulässigkeit der Heiligenanrufung und den angeblich biblischen Grund des Cölibats; als endlich im Januar 1523 die erste große Disputation in Zürich statt hat, giebt er in seinen (67) „Schlußsätzen" und deren „Auslegung" das eigentliche Programm der Reformation. Der Würfel ist geworfen.

Die nun anhebenden Kämpfe weiter zu verfolgen, liegt nicht in unserer Aufgabe. Dagegen haben wir umsomehr die wahrhaft organisatorische Weisheit zu beachten, mit welcher zuvörderst der Reformator die neuen Grundsätze zur Anwendung bringt. Zu reinigen und zu bauen, nicht zu zerstören war er gewillt. Daher richtet er sein nächstes und eifrigstes Bemühen auf Sicherung und Pflege eines wissenschaftlichen Lebens, auf eine evangelische Gestaltung der Zucht und des Unterrichts; und die wichtigste oder vielmehr die einzige im strengen Sinne pädagogische Schrift Zwinglis gehört eben in diese Zeit. Ihr gilt unsere nächste Betrachtung.

Zwar wer hiernach etwa einen jener mächtigen Aufrufe im Stil von Luthers „Sendschreiben an die Bürgermeister und Rathsherrn" erwarten wollte, würde sich ebenso täuschen, als wer an einen Katechismus oder an einen Schulplan nach Art des Melanchthonschen dächte. Denn schon das stellt Zwinglis sogenanntes „Lehrbüchlein" ganz außerhalb eines solchen Vergleichs, daß es ursprünglich lateinisch geschrieben und mindestens nicht unmittelbar an einen größeren Leserkreis gerichtet war. Ebensowenig als eine Volksschrift, war es aber auch eine Schulschrift. Zwingli selbst hatte es bezeichnet als „praeceptiones pauculae, quo pacto ingenui adolescentes formandi sint," und somit schien es sich den bereits ziemlich zahlreichen orationes und epistolae anzureihen, in denen italienische und deutsche Humanisten sich über Pflege klassischer Studien und feiner Sitte hatten vernehmen lassen. Allein wie manigfach sich die Zwinglische Schrift auch mit jenen berührte und berühren mußte: die Abweichung war größer als die Übereinstimmung; und will man nicht sagen, daß Zwingli mehr gab, so gab er doch etwas anderes. Mit einem Worte: das Lehrbüchlein ist im innersten Kern ein evangelisches, und es ist dasselbe daher auch wol der „erste Versuch einer Zusammenstellung evangelischer Erziehungsgrundsätze" genannt worden. So mag denn gerechtfertigt sein, hier bis auf die Veranlassung und Verbreitung desselben zurückzugehen. Das „Lehrbüchlein" (wie wir fortan der Kürze wegen sagen werden) erschien zuerst unter dem vorher angeführten lateinischen Titel, datiert vom 1. August 1523, und ist in dieser Gestalt in Zwinglis gesammelte Werke*) übergegangen. Schon innerhalb der nächsten drei Jahre erfolgten zwei neue Auflagen und ebenso viele deutsche Übersetzungen; aber auch später hat man es noch gedruckt. Es liegt mir u. a. aus dem Jahre 1541 eine Sammlung verschiedener Traktate „de ratione studii deque vita juventutis instituenda" vor, in welche es ebenfalls aufgenommen worden, obwol nicht direkt unter Zwinglis Namen,**) sondern wie in metaphorischer Verhüllung desselben: „Christiano Theodidactico auctore." Übrigens wurde keine jener früheren Ausgaben und Übersetzungen von Zwingli selbst besorgt. Es war vielmehr zunächst ganz eine Angelegenheit des thätigen und gelehrten Ceporinus,***) eines befreundeten Gesinnungsgenossen, das gehaltvolle Schriftstück durch Drucklegung in lateinischer und deutscher Sprache allgemein zu-

*) In der Ausgabe der Opera Zwinglii, die Zwinglis Schwiegersohn, der Züricher Pfarrer Rud. Walther (Gualterus) 1581 herausgab, steht es Band I, Fol. 278 ff.; in der Ausgabe von Schuler und Schultheß (Zürich 1829 ff.) steht es Band 4, Teil II. (der lateinischen Schriften) pag. 148 ff.

**) Befremdlich genug, da jene Sammlung in der Schweiz und zwar in Basel, also am Druckorte der editio princeps, erschienen ist.

***) Jacobus Ceporinus (Κήπωρος) hieß eigentlich Wiesendanger. Er war ein Bauernsohn aus Dynhardt in der Züricher Landschaft, geb. 1499, gründlich gelehrt in den klassischen Sprachen und im Hebräischen, adolescens trilinguis, omnigene doctus, wie Zwingli schreibt, der ihn 1520 nach Zürich berief, aber den eifrigen Mitarbeiter schon 1525 durch den Tod verlor.

gänglich und nutzbringend zu machen. Von ihm, dem damaligen Korrektor der Kratanderschen Offizin in Basel, rührt wenigstens die erste lateinische Ausgabe (1523) und die erste deutsche Übersetzung, eben das sogenannte „Leerbichlein“ (1524) her. Wir betonen diesen Umstand zugleich deshalb, weil er die Mutmaßung nahe legen könnte, Zwingli selbst habe überhaupt von vornherein jeden Gedanken an einen Druck seiner Aphorismen abgelehnt, während eine derartige Auffassung dem thatsächlichen Verhältnis doch schwerlich entsprechen würde. Denn Zwingli erklärt in den Widmungsworten ausdrücklich, daß er längst den Plan gehabt, die Frage nach der rechten Zucht und Bildung der Jugend in besonderer Darlegung zu behandeln. „Olim, sagt er, consilium, quemadmodum ingenuos instituere adolescentes oporteat, condendi libellum cepimus,“ und wenn er dann hinzusetzt: „propositum varii tumultus morati sunt,“ ja wenn er die „flüchtige Gelegenheitsschrift“ (tumultuarie congesta) sogar dem Jünglinge gegenüber entschuldigt, dem er dieselbe zugeeignet, so wird man darin nicht sowol eine rhetorische Phrase, als vielmehr gerade eine Hindeutung auf andere, reifere und kundigere Leser zu erkennen haben.

Wer aber war nun der jugendliche patronus des Lehrbüchleins? und in welcher Beziehung stand Zwingli zu ihm? Auch diese Fragen haben ein gewisse Bedeutung, da eben sie ein eigentümliches Streiflicht auf Zwinglis Gemütsleben fallen lassen. Gerold Meyer von Knonau — so hieß jener Jüngling — stammte aus altem, begütertem Adelsgeschlecht. Sein Vater, ein wilder Reisläufer, war noch bei kräftigen Jahren gestorben, bald darauf auch der Großvater, und nun hatte Zwingli, der ohne Zweifel schon in der Schule zum Großmünster auf Gerold aufmerksam geworden war, die Mutter (Anna Reinhart) bewogen, den begabten, rasch über seine Jahre hinaus entwickelten Sohn nach Basel zu senden, wo anfangs Jac. Nepos*) sein Lehrer wurde. Daß der erstere hier die erwarteten Fortschritte gemacht, darf angenommen werden; aber nicht weniger wahrscheinlich ist, daß er sich auch manche Freiheit gestattete. Basel war eben ein „lustiger Ort.“ Man pries die gefälligen Jungfrauen, die leckere Küche, den edlen Burgunder, und die Charkteristik, welche Erasmus von der Bevölkerung giebt (non admodum vivit medice nec bibit modice), mochte vielleicht auch für Gerold nicht ganz unzutreffend sein. Ein studentisch wolgemuter Brief desselben — der einzige, den wir von seiner Hand an Zwingli besitzen — erzählt gar wortreich von dem guten Leben in dem unvergleichlichen Musensitze, von dem corpus succulentum ac vegetum, der cutis bene curata des Schreibers u. s. w. Durch dergleichen Warnehmungen scheint sich Zwingli veranlaßt gefunden zu haben, seinen allzu sorglosen Schützling später dem strengeren Glarean zu überweisen, und als auch dieser ähnliche Erfahrungen machte, auf Gerolds Zurückberufung zu bringen. Dieselbe erfolgte wol im Frühling 1523. Der inzwischen mündig gewordene Junker aber, dem sein väterliches Erbe nicht mehr vorenthalten werden konnte, fand sich daheim zuvörderst so wenig in die Enge der bürgerlichen Ordnung, daß er von der Sittenpolizei sogar wegen vielen Trinkens, Schwörens und anderer Unbilden zur Haft gebracht und erst nach erfolgter Abbitte wider freigegeben wurde. Fast unmittelbar nach diesen Vorgängen schrieb Zwingli das Lehrbüchlein.

Wenn dasselbe nun, seines allgemeinen Titels ungeachtet, hie und da einen gewissen Bezug auf Gerold nahm, so wird das niemand befremden können; eher könnte es die Widmung der Schrift überhaupt oder, um mich deutlicher auszudrücken, diese ganze, fast väterlich sorgende Teilnahme Zwinglis für einen ihm von Haus aus fremden, jetzt bereits selbständig gewordenen Jüngling. Und wirklich erklärt sich dieselbe nicht bloß aus jenem Wolwollen, das Zwingli jedem aufstrebenden Talente zuwendete, sondern vielmehr und zumeist aus dem innigen Verhältnisse, in welches

*) Jacobus Nepos (Näf?), einer der gelehrten Korrektoren bei Froben in Basel, zugleich Privatlehrer daselbst.

derselbe mittlerweile zu der Mutter Gerolds getreten war. Zwingli hatte, einer wahrhaften Neigung folgend, die ihm an Jahren und Bildung entsprechende Witwe zur Gattin ersehen. Fürerst jedoch, so lange die öffentliche Meinung in der Priesterehe noch eine Entwürdigung erblickte, konnte die Verbindung nur eine geheime bleiben. Beide Gatten wohnten getrennt, so daß selbst die alten litterarischen Freunde Zwinglis sich einige Zeit in Unkunde befanden, um freilich dann durch desto böswilligere Gerüchte beunruhigt zu werden; und erst nach Verlauf von zwei Jahren, als die Grundgedanken der Reformation fester gewurzelt schienen, wagte Zwingli seiner Ehe kirchliche Weihe geben zu lassen (1524). Man muß sich dieses Zusammenhanges wol erinnern, um die vorsichtige, fast ceremonielle Haltung zu verstehen, welche die Zuschrift des Lehrbüchleins zeigt. Obgleich Gerold damals thatsächlich schon Zwinglis Stiefsohn war, durfte er eben doch noch nicht öffentlich dafür gelten. Eine Pflicht der Liebe wie der Klugheit schien im Gegenteil jede Andeutung einer näheren Familienbeziehung zu verbieten, und so stellt sich denn selbst der äußere Anlaß der Schrift eigentlich nur wie ein zufälliger dar. Gerold hatte nämlich die Heilquellen von Baden besucht und war, alter Sitte gemäß, bei der Rückkehr von Verwandten und Freunden mit allerlei Geschenken empfangen worden, so daß es auch für Zwingli nahe lag, den früheren Schüler mit einem „Badkromet" zu begrüßen. Und unter dieser unverfänglichen und doch zugleich höchst sinnigen Form übermachte er ihm das Lehrbüchlein. Die Gabe erhielt somit zunächst allerdings einen persönlichen Charakter; allein andererseits war Inhalt und Ton der Schrift so objektiv, daß einer etwaigen Veröffentlichung derselben im Grunde nichts entgegenstand. Der wackere Ceporin durfte also bei der Herausgabe und Übersetzung des Lehrbüchleins von vorneherein der Zustimmung des ihm befreundeten Verfassers gewiß sein; ja er wird nicht ohne ausdrückliche Gewähr derselben gehandelt haben.

Sollte indessen auch die erste Herausgabe des Büchleins ohne Zwinglis Wissen und Willen erfolgt sein: die Wirkung wurde dadurch nicht verringert. Eine Schrift von Zwingli, und gar eine Schrift über eine solche Lebensfrage, konnte nicht anders als die günstigste Aufnahme in der Gemeinde finden, zumal die schon beabsichtigte Reform des Großmünsterstifts und das dadurch angeregte geistige Streben den neuen pädagogischen Anschauungen und Forderungen einen empfänglicheren Boden geschaffen haben mochte.

Aber das Lehrbüchlein drang alsbald auch über das Gebiet Zürichs hinaus. Die schöne Vereinigung von christlichem Ernst und vaterländischer Gesinnung, von humanistischer Bildung und praktischer Lebenstüchtigkeit, welche dasselbe charakterisiert, verschaffte ihm Eingang in weiten Kreisen der Schweiz, und auch die anspruchslosere Form trug das Ihrige dazu bei. Denn das Schriftchen giebt keineswegs eine abgeschlossene Erziehungstheorie — eine solche hat jenes Zeitalter überhaupt nicht ausgebildet, — sondern fern von abstrakter Sprödigkeit, ohne alles gelehrte Beiwerk, geht es auf die Wirklichkeit ein. Es faßt das Jugendleben in seinen typischen Zügen und deutet dabei zum Teil auf ganz bestimmte Ausschreitungen und Flecken, welche Gerold mit der Mehrzahl seiner vornehmen Altersgenossen teilte und die längst jeder Vaterlandsfreund beseitigt wünschte. Kurz: die Schrift Zwinglis war vor allem auch eine höchst zeitgemäße. Wenn dieselbe freilich dessenungeachtet bald vergessen ward und überhaupt von Zwinglis pädagogischer Arbeit kaum noch eine lebendige Erinnerung geblieben schien, so mag das wesentlich auf die Befangenheit des theologischen Parteistandpunktes zurückzuführen sein, welche je länger, je mehr das Urteil der nachfolgenden Geschlechter beeinträchtigte. Man weiß, wie feindselig schon Luther, wie geringschätzig Calvin auf seine Person und sein Werk herabsah. Was Wunder, daß unter solchen Einflüssen Zwinglis Bild sich allmählich verdunkelte und daß man, lediglich den Theologen und seine „Heterodoxieen" im Auge, Blick und Maß für das verlor, was derselbe Mann zur Erneuerung und Umgestaltung des Staats und

der Familie, der Sitte und der Zucht erstrebt und gethan hatte! Daher haben denn selbst Niemeyer und v. Raumer in ihren bezüglichen Werken des schweizerischen Pädagogen nicht gedacht, und erst seit durch die neuere Forschung eine gerechtere und universellere Auffassung sich verbreitete, hat auch Zwinglis erzieherisches Wirken und sein vergessenes Buch widerum Beachtung gefunden. Fast unmittelbar nach einander erschien zunächst von Raget Christoffel: „Eine kurze Unterweisung Zwinglis, ins Schriftdeutsche übersetzt," Zürich 1843, und sodann von Karl Fulda: „Herr Ulrich Zwingli Leerbiechlein, wie man die Knaben christlich vnterweysen und erziehen soll, nach der ersten und bisher einzigen Ausgabe aufs neue herausgegeben," Erfurt 1844.

Bietet jener eine völlig neue und im ganzen freiere Übertragung, so giebt dieser dagegen einen buchstäblich genauen Abdruck der alten Verdeutschung vom Jahre 1524. Daß Fulda freilich von dem lateinischen Original nichts weiß und die Übersetzung Ceporins für die Urschrift Zwinglis hält, daß er dem erstgenannten nur die Rolle des Druckers und Verlegers zuertheilt und dessen Namen in Leporinus umwandelt, mag man tadeln, aber zugleich nach dem vorher Angedeuteten billig entschuldigen. Jedenfalls blieb es ein Verdienst, auch diese alte Version ans Licht gezogen zu haben. Sie giebt den lateinischen Text meist wortgetreu wider und spricht trotz einer gewissen Härte und Steifheit des Ausdruckes durch volkstümlich herzlichen Ton an, so daß es zulässig sein wird, sie im folgenden je zuweilen neben dem lateinischen Originale anzuführen.

Für die eigentliche Charakteristik des Buches aber möge man sich zuvörderst nochmals vergegenwärtigen, daß es ganz ein Erzeugnis des Augenblicks war. Zwingli hebt dies ausdrücklich hervor. Furatus sum mihi ipse tantum tempusculi, ut tumultuarie praeceptiones pauculas congesserim, heißt es im Eingange, und dem entsprechend am Schlusse: (haec ita sunt) confuse tradita, ut ne indicari quidem opus fuerit. Wirklich sind die Gedanken mehr nur hingeworfen, als entwickelt; es fehlt wol einmal an Strenge des Zusammenhangs oder der Sonderung, einzelnes widerholt sich etwa auch, und vergleicht man halbwegs ähnliche Schriften von Sadoletus, Erasmus u. a., so erscheinen diese in ihrer Glätte und Concinnität der eilfertigen Feder Zwinglis gegenüber wie kleine Kunstwerke. Ihm wog nur die Sache, nicht das Wort. Ebendaher aber wird denn alles, was sich in dieser Beziehung an dem Lehrbüchlein vermissen läßt, reichlich ausgeglichen durch den Geist sittlichen Ernstes und frommer, männlicher Tüchtigkeit, der hier aus jeder Zeile spricht, ohne doch darum Maß und Milde zu verleugnen. Was Zwingli giebt, sind in der That „gottselig Ding" und „wol bewogen". Und auch die Kürze der Schrift — sie hält in der editio princeps 20 Seiten eines kleinen Formats — ist so wenig ein Mangel, daß im Prologe mit Recht behauptet wird: „Has praeceptiones certe in universum paucas esse oportet, ne copia fastidium pariat: ita enim ferme comparatum est, ut quae parcius propinentur, avidius hauriantur." Ja erwägt man, daß es zuletzt doch immer ein bestimmter und zwar bereits gebildeter Stand, ein bestimmtes und zwar bereits der Selbsterziehung fähiges Alter ist, dem das Lehrbüchlein gilt, so erscheint jene sparsame Zurückhaltung des Verfassers nur desto gerechtfertigter. Endlich würden für eine richtige Beurteilung des Lehrbüchleins noch die eigentlichen Grundnormen desselben aufzuzeigen sein. Aber sie liegen klar zu Tage. Die Quellen der Zwinglischen Pädagogik konnten keine anderen sein, als die, aus denen ihm alle bessere Erkenntnis floß: die Bibel zuerst und dann die Klassiker.

Wenden wir uns nun zum Inhalte des Buches selbst, so erkennt sich schon in der Gliederung desselben eine theologisch gebildete Denk- und Anschauungsweise. An die Dreiteilung der Pflichtenlehre anlehnend, zeigt Zwingli zuerst quemadmodum sit tener ... animus in his, quae ad Deum attinent, imbuendus; an zweiter Stelle, quemadmodum in his, quae ad se, endlich in his, quae ad alios spectant. (Im Lehrbüchlein heißt es: Kurze Sätz der Ersten Leere, Gott belangend; der Andern Leere

sich selbs belangend; der Dritten Leere, wie sich die Knaben gegen den Leüten halten sollen.) Der erste dieser Abschnitte trägt hie und da wol noch eine schulmäßige Färbung; durch alle aber zieht sich der Gedanke, daß das Werk der Erziehung jederzeit auf Gott stehen müsse. Dahin ist deshalb zuerst Sinn und Seele des Zöglings zu richten. Der Hinweis auf die sichtbare Welt, mit welchem passend aller Unterricht beginnt, soll darum ein Anschauungsunterricht in der höchsten Bedeutung, eine Schule der Erkenntnis Gottes als des ewigen Schöpfers und Herrn, des treuen Vaters und Erhalters werden und den ersten Regungen des Glaubens und des sittlichen Bewußtseins den Boden bereiten. Aber dies genügt eben nur für die Anfänge. Je mehr allmählich der Sinn reift, um so mehr bedarf es der Einführung in die Heilslehre des Evangeliums und in ihr wirkliches Verständnis. Es gilt der Erhabenheit und Heiligkeit Gottes gegenüber die Gebrechlichkeit und Unmündigkeit des Menschen ins volle Licht zu stellen, und von dem Drucke des erwachenden Schuldgefühls den vertrauenden Blick auf den zu lenken, dessen Gnade größer als alle Sünden der Menschen: Christus ist unser Fürsprech und Bürge, die prora et puppis, das Alpha und Omega. Je lebendiger diese Überzeugung sich im Gemüte begründet, umsoweniger wird es in träge Selbstgenügsamkeit versinken. Vielmehr zieht der göttliche Beweger der Herzen selber (deus, ut est entelechia) den Gläubigen zu sich empor, Christus selbst erfüllt die Seinen mit dem freudigen Mute, in jeder Tugend dem von ihm gelassenen Vorbilde nachzuringen. In dieser Nachfolge aber ist das ideale Ziel alles menschlichen Lebens und Strebens, und somit auch aller Erziehung gesetzt. „Huc igitur aciem dirigat adolescens, ut mature bonum virum meditetur, qui sit innocentissimus ac deo quam simillimus“, sagt Zwingli am Schlusse des ersten Abschnittes; damit übereinstimmend, an einer anderen Stelle: „Christum adolescens quam purissime hauriat.“ Da nun aber alles Heil und alles Vermögen des Menschen auf dem Glauben steht, und eben in diesem sich das ganze Mysterium des Evangeliums zusammenfaßt, so ist Vertiefung in Gottes Wort die erste und letzte Pflicht. Sie wird daher von Zwingli mit besonderem Nachdruck eingeschärft. „Auffs reynest und fleissigst“ (mundissime ac diligentissime) seie die Schrift zu treiben; Tag und Nacht solle sie nicht von der Hand des Jünglings kommen, mit ehrfürchtigem, Erleuchtung suchendem Sinne das heilige Buch betrachtet werden. Indessen erfordere eine solche verständnisvolle Lesung zu allererst gründliche Kenntnis der Sprachen A. und N. Testaments. Denn da Christi Wort und Lehre schon bei den Lateinern (d. h. wol zunächst, aber nicht bloß in der Vulgata) jezuweilen getrübt erscheine,*) so müsse „zu den Quellen“ zurückgegangen werden; ad fontes igitur hic noster mittendus. Hier nun, wo wir das eigentliche Losungswort der Reformation wie des Humanismus hören, verweilt Zwingli einen Augenblick bei der Bedeutung der alten Sprachen, die auch er als Gaben des heiligen Geistes geehrt und nicht zu irgend welchem selbstsüchtigen Erwerb misbraucht wissen will, und wendet sich eben damit von den eigentlich religiösen zu den sittlich-geistigen Interessen, und zwar zunächst im zweiten Abschnitt, zu den Pflichten des Jünglings gegen sich selbst, zu der eigentlichen Charakterbildung. Auch hier ist Christus der Führer. Von ihm, dem erhabensten aller Ideale (dem absolutissimum omnium virtutum exemplar), lerne der jugendliche Sinn zunächst sich demütigen. Bescheiden zu schweigen und bescheiden zu reden, sei die echte oder doch die erste Jünglingstugend. Wie Christus nicht vor dem dreißigsten Jahre sich „herfürgethan“ und wie Schweigsamkeit allezeit des Weibes höchsten Schmuck bilde, so empfehle sich dem Jünglinge ein studium silentii, freilich nicht ein pythagoreisches, „sed loquendi cupiditatem premimus.“

*) Ut pace omnium dicam quod sentio, doctrinam Christi inde ab exordio video minus digne tractatam a latinis hominibus, quam a graecis. Ceporin etwas verstärkend: Ich sihe, das die lere Christi, von den lateynischen leütten denn von den kriechischen verschiedlicher, unwirdigklicher vnd vbler gehandelt ist.

Klingen schon hierin antike Anschauungen nach, so war Zwingli viel zu sehr Humanist und vor allem viel zu sehr Republikaner, um nicht andererseits auch die Bedeutung der Beredsamkeit zu würdigen und auf Pflege derselben zu bringen. Giebt er doch sogar Vorschriften über oratorischen Accent und Gestus, „wie das angesicht und die hende zu richten" u. s. w., wobei wir kaum zu erwähnen brauchen, daß diese und die anderweitigen Bemerkungen Zwinglis über die äußere Erscheinung und Haltung des Jünglings durchaus in ihrem Zusammenhange mit der Zucht des inneren Menschen gefaßt werden sollen.*) Die Wahrheit, die Kraft der Überzeugung ist es doch, was auch ihm den Redner macht. Einer wahrhaftigen, aufrichtigen, natürlichen Denk- und Empfindungsweise, meint er daher, werde auch in diesen Dingen das rechte Maß nicht leicht versagen. Spricht es Zwingli nun auch nicht geradezu aus, daß überhaupt der Leib nur das würdige Abbild und Werkzeug des Geistes sein solle, so ist es doch offenbar ein derartiger Gedanke, der ihn demnächst auf gewisse Grundforderungen der leiblichen Zucht führt. Er rügt das Schwelgen im Genuß, die rohe Gefräßigkeit, insbesondere das übermäßige Weintrinken. „Mature fias senex, si vis diu esse senex;" in diesem öfter von ihm gebrauchten Sinnspruch faßt er gewissermaßen die Summe seiner Gesundheitslehre zusammen. Ja ganz seiner Vorliebe für spartanische Enthaltsamkeit gemäß, scheint er auch einmal eine gelinde Übung im Fasten nicht zu verwerfen, und das Beispiel des Galenus dient ihm dafür zu willkommenem Erweise, „denn der hab ein hundert vnd zwanzig jahr gelebt, darum er nie sat vom tisch auffgestanden." Man fühlt in diesen Anführungen wie in dem, was er satirisch über den Kleiderprunk hinzufügt, deutlich die Beziehung auf Gerold und seinesgleichen heraus; aber auch das unmittelbar Folgende mochte ganz besonders für den Stiefsohn gesagt sein. Denn nun wendet sich der sorgliche Warner jener kritischen Zeit zu, „wann ein knab anhebt lieb zu haben." Da gelte es die eigentliche Waffenprobe des Charakters (animi tirocinium), „vnd weyl die anderen durch kraft vnd scharmitzel ihr stärck priefen, soll vnser jüngling all sein stärck vnd vermögen dahin kehren, daß er sich vor der unsinnikeit der lieb behüte." Es ist klar: Zwingli eifert gegen das leichtfertige Buhlen u. s. w., wie es zumal den lockeren Sitten der Patriciersöhne**) entsprach; er will die geschlechtliche Neigung überhaupt mehr gehemmt als genährt, sie jedenfalls aufs schärffte bewacht wissen. „Cumque amandum prorsus esse viderit, caveat ne depereat, sed talem eligat ad amorem, cujus se ferre mores in perpetuo matrimonio posse confidat, eique congressum suum . . . . . illibate custodiat." Ziemlich unvermittelt geht er alsdann auf Hab- und Ehrsucht über, die damaligen Krebsschäden seines Volks, um nach einer kurzen Apostrophe, deren Spitze offenbar gegen das Reislaufen gerichtet ist, ebenso unvermittelt eine Betrachtung aus dem Gebiete des Unterrichts anzureihen. Sie trifft in der Hauptsache das Studium der Mathematik. Ganz beiläufig und nur in der Erinnerung an das alte Quadrivium wird daneben auch die Musik genannt. Wie Quintilian will Zwingli, daß die erstere ernstlich getrieben werde; allein während der alte Didaktiker die Mathematik vornehmlich als formales Bildungsmittel schätzt, betrachtet Zwingli sie wesentlich von Seite ihrer Anwendbarkeit im Leben. Es lassen sich nach seiner Meinung dergleichen Kenntnisse ohne den empfindlichsten Nachteil nicht entbehren, daher seien sie non

*) Unde isto exercitio . . . non aliud extendimus, quam ut quisque apud se exterioribus vitiis imperare discat, quae vitiosae mentis haud incertissima signa sunt. hanc igitur primum integram esse oportet; quae ubi fuerit, facile tempestatem exteriorum membrorum moderabitur.

**) Von dem „schändlichen Leben" in Zürich ist schon gesprochen; aber es mochte in den anderen Hauptstädten der Schweiz nicht anders sein. Für Basel ist eine Äußerung des Nik. Zurkinden bezeichnend, der einen bereits heranwachsenden Knaben dorthin zu schicken Bedenken trägt, quod (haec urbs) lasciviae gulaeque nimis indulget. Und aus Bern schreibt Berthold Haller von einem jüngeren bereits dreimal verheirateten Manne, sich selbst mitten in dem lateinischen Briefe unterbrechend: „lieberlich ist er . . . wie denn unsere Bürgersöhne sind."

leviter, tametsi perfunctorie attingendae. Über die Musik spricht Zwingli sich weiterhin nicht aus; man erstaunt, sie kaum empfohlen zu sehen. Und wenn er nun die Frage nach der Zucht und Bildung des Leibes wider aufnehmend, der kriegerischen Gymnastik (palaestra) gedenkt, schlägt er auch da einen zunächst fast befremdlichen Ton der Zurückhaltung an. Wie warm hatte Luther beiden das Wort geredet! „Mir gefallen," sagt er in einer der bekanntesten Stellen, „diese zwo Übungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musica und Ritterspiel mit Fechten, Ringen u. dgl., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibt, das andere macht feine, geschickte Gliedmaß am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit." Zwingli dagegen, der Mann mit dem „ingenium ardens," der streitbare „Tribun," der sich später wol mit Tell verglich, der den Kriegsplan gegen die fünf Orte entwarf, der mit leidenschaftlichem Eifer zum Entscheidungskampfe drängte, um endlich selbst auf dem Schlachtfelde zu fallen, — Zwingli spricht sich hier aufs nachdrücklichste dahin aus, daß Übung und Führung der Waffen einem Christen einzig und allein zur Verteidigung des bedrohten Vaterlandes gestattet werden könne. Ja auch dieses Geständnis scheint nur zögernd zu erfolgen, gleich als habe selbst die bedingteste Billigung der Wehrhaftigkeit noch Misdeutung und Misbrauch zu befürchten. Und freilich war eine solche Besorgnis sehr gerechtfertigt. Deshalb verweist Zwingli ferner auf David und die Helden Israels; jene frommen, friedlichen Hirten, welche in Zeiten der Not Gott selber gewappnet, sind ihm die rechten Vorbilder seines Volkes, nicht die bewunderten Meister griechischer und römischer Kriegskunst. Die beste Schule körperlicher Tüchtigkeit aber erkennt er in ehrlicher, rüstiger Arbeit der Hände: wie in Massilia niemand Bürgerrecht erlangt habe, der nicht irgend ein nützliches Gewerbe verstanden, so müsse auch in der christlichen Gemeinde der Bürger und vor allem der Diener des Wortes irgend einer Handfertigkeit (artificii) kundig sein. Das wehre dem seelenverderbenden Müßiggang und erzeuge kraftvolle, langlebige Geschlechter mit gesunden Sinnen und gesunden Leibern. — Indem wir vorübergehend bemerken, daß hierbei auch das Beispiel der Apostel und der Rabbinen den Reformator bestimmen mochte,*) schließen wir in Kürze den Inhalt des dritten Teils der Aphorismen an.

Es ist eine der Grundanschauungen Zwinglis, daß der Christ nicht in selbstsüchtiger, selbstgenügsamer Abgeschlossenheit, sondern nur in freudig sich verleugnender Hingabe das Ziel des Daseins erfüllen könne. Demgemäß will er daher schon von früh an zum Bewußtsein der thätigen Lebenspflichten erziehen: „A teneris meditabitur ingenua mens, quibus (virtutibus) reipublicae christianae, quibus patriae, quibus singillatim omnibus sit profuturus." So handelt es sich denn einerseits und zunächst darum, vor den Berückungen der Eigenliebe auf der Hut zu sein, da sie auch die reinsten Beweggründe verunreint, andererseits aber in jeder Weise jenen Sinn des Wolwollens und des Mitgefühls zu pflegen, der „dafür achtet, das aller menschen zustand sein aygen sey." Zwingli gestattet deshalb auch der Jugend eine gewisse Teilnahme am öffentlichen Leben, an Festen und Freuden des Volkes, indem er gerade in der Öffentlichkeit einen Antrieb zum Guten oder mindestens ein Hemmnis des bösen Gelüstes erblickt. Übrigens beschränkt er allerdings den Besuch von eigentlichen Volks- und Gemeindeversammlungen (publici coetus) auf wirklich gereifte Jünglinge und fügt selbst da noch ein vorsichtiges quam rarissime hinzu. Drohe aber

*) Jean Paul erzählt (Levana S. 593), daß „ordentlich allegorisch, in Zürich jeder Gelehrte, der Gottes-, der Rechts-, der Schulgelehrte stets in eine Zunft, in die Schusterschaft, Weberschaft oder andere eingeschrieben sein müsse"; und man hat diese Thatsache wol auf jene Forderung Zwinglis zurückgeführt. Allein schwerlich mit Grund, denn die (wenn auch nur formelle) Aufnahme oder Einschreibung in Zünfte, Gilden u. s. w. war damals und weit später noch etwas gebräuchliches, da mit derselben sich Aufenthalts-, Bürger- und anderweite Rechte und Vorrechte verbanden.

dem Vaterlande Gefahr, dann gebe es keinen Unterschied des Alters, dann sei jedem rühmlich, der erste und letzte zu sein im Dienste desselben. — Es folgen Regeln über das Verhalten in einzelnen schwierigeren Fällen, Mahnungen zu Würde und Besonnenheit gegen Beleidiger, zu Dankbarkeit und Liebe gegen Eltern, auch wo letztere etwa einmal unrecht thäten, endlich Bemerkungen über den Verkehr der Jugend mit ihresgleichen, insbesondere über das Spiel. Zwingli läßt Spiele (für seinen vorgeschrittenen Schützling) gewissermaßen bloß als Progymnasmen, als Vorübungen der Lebenspraxis zu. „Lusus cum aequalibus suo tempore permittimus, sed doctos tantum et ad corporis exercitium utiles." Zu den ersteren, den Verstandesspielen, zählt er rätselartige Rechenaufgaben und ganz vorzüglich das Schach, das sinnreiche Kleinbild des Krieges: „is enim ludus prae omnibus docet, ne quid temere suscipiatur." Würfel und Karten dagegen sollen für immer verbannt sein. Was ferner die Spiele zur Leibesübung betrifft, so wird ein Pentathlon empfohlen (cursus, saltus, discus, palaestra, lucta, qua vero parcius utendum, nam saepe in serium abiit). *) Denn dergleichen Übungen seien zugleich echt schweizerische Nationalspiele und in varios eventus utilissimi. Nur das Schwimmen scheint dem Anwohner des schönen Züricher Sees entbehrlicher. **) Doch möge es immerhin unterweilen frommen, die Glieder in die Flut zu tauchen und zum Fische zu werden, wie denn „etwa ainer auß dem Capitolio geschwummen, der dem Camillo der Römer obristen Feldhauptmann von dem erbermlichen zustandt der statt botschaft bracht" u. s. w. Mit einigen Bemerkungen über Art und Form des geselligen Auftretens — die immer ein unverfälschter Ausdruck der Gesinnung sein sollen, — eilt Zwingli dem Ende seiner Ratschläge zu, indem er die Wahrhaftigkeit in Wort und That gleichsam als Grund- und Schlußstein des Charakters hinstellt. Für sie oder vielmehr für die Wahrheit verlangt er die feinste Empfindlichkeit, die äußerste Strenge des jugendlichen Sinnes; sogar der unabsichtlichen Täuschung müsse man sich schämen. Denn die Lüge, meinte Zwingli schon in jungen Jahren, sei ein Verrath am Nächsten und das verderblichste und sträflichste aller Laster; aber in der Wahrheit leuchte ein Abglanz göttlichen Lichtes und jedwede Tugend wurzle in ihr. „Christus selbst ist die Wahrheit. Wie sollte also der Christ die Wahrheit nicht über alles lieben?" Mit diesen Worten kehrt das Lehrbüchlein zu seinem ursprünglichen Ausgangspunkte zurück, um das ideale Ziel der Erziehung nochmals dahin auszusprechen, daß der Mensch nur vollkommen werde in der Verwirklichung des Göttlichen. „Absolutus igitur erit, qui Christum unice statuerit aemulari."

Ein kurzer, unmittelbar an Gerold gerichteter Epilog mahnt denselben mit väterlicher Herzlichkeit, „diese leer recht offt bei sich zu betrachten, vnd was hier mit der federn abgerissen (calamo rudi delineatum) mit den sitten zu beweysen" ..... Denn einem Christen zieme nicht, „prechtlich von den gesetzen reden (de dogmatis magnifice loqui), sonder mit gott allezeyt schwer vnd große ding thun." So schließt die Schrift im Geiste echter männlicher Religiosität. — Wie sich dieselbe übrigens zu andern

*) Es ist eben das griechische Pentathlon. Wenn aber Ceporin lucta (das Ringen) durch „Fechten" übersetzt, so dürfte zu zweifeln sein, ob Zwingli dabei wirklich an eine Führung der Waffen gedacht habe. Wenigstens würde damit die weiter oben besprochene Ansicht über dergleichen ernstere Übungen nicht wol zu vereinigen sein. (Zwingli sagt ebenda: Palaestram non usque adeo damnamus, aliter tamen pronuntiaturi, si non etc.)

**) Paulus Vergerius, an dessen Pädagogik man sich bei Zwingli mehrfach erinnert fühlt, legt im Sinne der Alten ein größeres Gewicht auf das Schwimmen. Freilich hatte er seine Schrift de ingenuis moribus et liberalibus studiis einem Fürstensohne bestimmt. Noch weiter als Vergerius, gieng dann Vittorino da Feltre, der in der That fast den ganzen Cyclus der griechischen Gymnastik wider aufnahm (s. Bd. IX. den Artikel „Vittorino"), während bei den deutschen Pädagogen der Reformationszeit die betreffenden Übungen je länger, je mehr in den Hintergrund traten, teilweise (wie eben das Schwimmen) wol selbst verboten wurden. Schon Erasmus hatte gesagt: Natandi artis praestat spectatorem esse potius quam actorem.

gleichzeitigen pädagogischen Schriften verhielt, ist hier ebensowenig darzulegen als etwa eine Prüfung der Zwinglischen Sätze vom Standpunkte der heutigen Erziehungswissenschaft anzustellen. Doch dürfen einige Bemerkungen vielleicht noch ohne Überschreitung des zugemessenen Raumes angestellt werden.

Zunächst erhellt aus der vorstehenden Inhaltsangabe, daß das Lehrbüchlein im Grunde nur die eigentliche Erziehung ins Auge faßt. Des Unterrichts wird streng genommen gar nicht, des wissenschaftlichen Studiums wenigstens in keiner Weise eingehend gedacht. Wird nun daraus zwar niemand auf eine Geringschätzung derselben schließen wollen und erklärt sich jenes ungleiche Verhältnis zumeist aus der ursprünglichen Bestimmung des Lehrbüchleins, so mag man sich immerhin eben hier daran erinnern, daß Zwinglis Charakter vor allem auf das Ethische gerichtet war und daß auch sein Humanismus dem entsprach. Die Humanisten der vorreformatorischen Zeit, zumal die italienischen, verfolgten bekanntlich überhaupt seltener pädagogische Interessen. Wo es dennoch geschah, galt ihnen als Höchstes eine klassische Bildung; daher ward das Kapitel de ratione studii in ihren Lehrschriften mit überwiegender Sorgfalt und Ausführlichkeit behandelt, während die Sittlichkeit sich zuweilen zum bloßen decorum verflüchtigte und eine Beziehung auf die Kirche sogar bei Männern wie Vergerius fehlte. Lautet es doch ganz antik, wenn Sadolet, das höchste Erziehungsziel bezeichnend, sagt: summum esse illud et extremum, quo tendimus, ipsam illam .... perfectricem naturae humanae ac rationis et beatae vitae largitricem philosophiam. — qui vero in philosophia perpetuum vitae suae domicilium constituerint, eos deo potius similes, quam ex communi hominum more ac natura judicandos esse. Dem gegenüber legt nun Zwingli das entscheidende Gewicht auf die sittlich-religiöse Lebensführung. Das Evangelium ist ihm die unantastbare Verbriefung der göttlichen Gnade, und damit stellt er sich auf denselben Boden, wie die anderen Reformatoren. Mag es immer sein, daß bei Zwingli die Religiosität mehr als lebendige That, bei Luther als lebendiger Glaube erscheint, daß Zwingli mehr die „solidae virtutes“, Melanchthon die „bonae artes“ hervorhebt: die leitenden Grundgedanken sind hier wie dort dieselben, und sie mußten es sein, sofern die Reformation eben allenthalben von jener tieferen Anschauung ausgieng, welche in scharfem Gegensatze zu dem alles veräußerlichenden, verallgemeinernden Katholicismus die Religion wider zu einer Sache des persönlichen Glaubens und der eigensten Überzeugung erhob und Würde und Recht des einzelnen Christenmenschen wider zur Anerkennung brachte. Aber indem Zwingli, ebenso wie jene, alles auf das Fundament des reinen Schriftwortes stellt, teilt er nun weiter auch im wesentlichen deren Ansichten über Wert und Bedeutung der klassischen Studien. Die alten Sprachen sind auch ihm Gaben des heiligen Geistes; denn in ihnen liegen die Schlüssel zu den beiden Testamenten, sie sind die Waffen, mit denen der Christ zum Lichte der Offenbarung dringt; aus dieser Beziehung bestimmt sich Richtung, Maß und Frucht ihrer Kenntnis. Und freilich wie wäre auch anders zu erwarten gewesen, als daß die Reformatoren, so lange sie noch im Kampfe gegen die römische Kirche standen, eben alles daran setzten, ihr Werk durch ein so gründliches als allgemeines Verständnis der Bibel zu sichern! und wer wollte verkennen, daß eben in dem Dienste des neu gewonnenen Evangeliums der Weg, vielleicht der sicherste Weg, geöffnet war, den Humanismus zu einem bleibenden Besitztum der nachfolgenden Geschlechter zu machen? Das Hebräische aber, so wenige es verstehen mochten, umgab seit Picus und Reuchlin ein fast mystisches Ansehen; es galt als die Ursprache der Menschheit. Zwingli hatte es spät und widerstrebend gelernt; noch 1526 gesteht er den Gegnern mit bescheidenem Stolze: quod ad meam Hebraicarum litterarum inscitiam pertinet, ego mihi eam (sc. peritiam) nunquam sumpsi, nec graviter credo quisquam feret inscitiam adeo peculiarem omnibus ac familiarem objici.*) Zugleich aber zeigt er, wie weit er dennoch

*) Dagegen sagt Bullinger, wo er der hebräischen Studien Zwinglis unter Böschenstein (1521) gedenkt: „In ettwas zyts aber begab es sich das Zwingli so vil darinn zuonamm, des

Eck und anderen Prahlern überlegen war, und die pietätvolle Auffassung, der gemäß ihm die Sprache des Alten Testaments schon im Lehrbüchlein so ehrwürdig als lernenswert erschienen war, hat sich ihm bei eindringenderer Kenntnis nur immermehr bestätigt. Das Hebräische — so meinte Zwingli — stehe, trotz einer unleugbaren Armut, an erhabener Kraft und sinnvoller Bezeichnung keiner Sprache nach, wol aber als Muttersprache Christi und der Jünger allen voran, und sei nun ebendeshalb für ein richtigeres, gründlicheres Verständnis des Neuen Testaments durchaus unentbehrlich. Natürlich, daß er jenem auch im Unterricht den ersten Platz einräumen möchte. Wenn er aber dennoch den Lehrgang umkehrend, mit dem Latein beginnt und diesem „opportunissime" das Griechische folgen läßt, um endlich mit dem Hebräischen zu schließen: so bekennt er unumwunden, darin nur der allgemeinen Gewohnheit nachzugeben. Ja selbst für die Wertschätzung des Lateinischen beruft er sich auf die Tradition; wenigstens empfiehlt er es nicht sowol um des Bibelstudiums, als seines anderweitigen Nutzens willen (ad reliquum vitae usum), wie in gleicher Weise Luther diesen Gesichtspunkt jezuweilen festhält. *)

Damit aber berühren wir einen anderen, für Zwingli nicht minder bedeutungsvollen Zug. Wir meinen seine praktische Richtung. Sie tritt auch in seiner Pädagogik aufs bestimmteste hervor. Zwar einen Unterricht in den Realien kannte Zwingli nicht, — der stand noch auf keinem Schulplane jener Zeit — und noch ferner blieb ihm eigentlicher Utilitarismus. Im Gegenteil, er verachtete den quaestus, und nicht weil humanistischer Stolz ihn darin etwas Plebejisches hätte sehen lassen, sondern aus moralischem Widerwillen. Schien doch dem gewissensstrengen Manne schon jeder kaufmännische Handel verdächtig: solent mercatores semper aliquid fraudis miscere. Die Praxis, auf welche Zwingli ausgeht, ist vielmehr eine von sittlichen Zwecken geadelte, sie ist Praxis im Dienste des Staatswols, wie ja seine ganze Pädagogik Staatspädagogik ist. Daher wendet sich sein Eifer gegen nichts häufiger und entschiedener als gegen thatlosen Genuß und Müßiggang, während er nichts lieber und eindringlicher verkündigt, als das Lob der Arbeit. Er nennt sie ein „gut göttlich Ding", das dem Laster keine statt gebe, die Seele freudig und den Leib schmeidig mache . . . und „folgend der Hand des arbeitenden frücht und gewächs nach, also daß der arbeiter in auswendigen dingen gott glycher ist denn üzid (irgend etwas) in der welt." In eben diesem Sinne geschieht es dann, daß er im Lehrbüchlein verlangt, jedermann, auch die Patricier und Prediger nicht ausgenommen, solle sich einer Arbeit, d. h. also einer Handarbeit befleißigen. Ähnliche Forderungen sind unter seinen Zeitgenossen von Erasmus und Rabelais, später von Balthasar Schupp, John Locke, Aug. Herm. Francke angedeutet, und endlich mit allem Nachdruck von Rousseau und den Philanthropisten geltend gemacht worden. Allein bei den ersteren handelt es sich entweder um eine Kraft- oder Gewandtheitsübung, wo nicht gar um eine bloße „recreatio", und bei den letzteren mögen selbst materiell-egoistische Interessen im Hintergrunde stehn; sicher hat keiner von ihnen die Arbeit in dem großen Stile Zwinglis aufgefaßt. Denn ihm ist sie eine sittlich-politische Pflicht, das Fundament aller Gemeinschaft, is „labor, qui communem vitam juvat". Doch soll damit nicht abgeleugnet werden, daß auch bei Zwingli wol noch Beweggründe an-

er die Bibel hebraisch brucht und sy imm gar gemein (sich ganz vertraut) machet. Er vertollmetschet den psalter in Tütsch vnd predigt inn zuo dem Frowen Münster an den Frytagen (Freitags).

*) Die Stelle des Lehrbüchleins lautet: „Hebraicae (linguae) ultimum hac potissimum causa damus, quod latina apud omnes inolevit et eam opportunissime graeca sequitur, alioqui hebraicae merito primas tribuissemus, quod sine hujus schematis apud Graecos etiam multis in locis sudet, quisquis germanum scripturae sensum eruere velit." Noch ausführlicher entwickelt Zwingli Charakter und Bedeutung der hebräischen Sprache in der gehaltreichen Vorrede zu seiner „Erklärung des Propheten Jesaias".

derer, äußerlicherer Art nachklingen, wie denn für die richtige Beurteilung dieser Frage überhaupt die örtlichen und zeitlichen Verhältnisse in Betracht zu ziehen sind. Muß es heute, nachdem viertehalb Jahrhunderte das gesamte Kulturleben soviel reicher entwickelt haben, für den Einzelnen als Unmöglichkeit erscheinen, den Dienst der Wissenschaft mit dem des Handwerks zu vereinigen: so konnte in jener Periode der Wideranfänge ein solches connubium philologiae et Mercurii nicht bloß zulässig, sondern sogar notwendig werden. Wie unsicher, wie kümmerlich war das Leben des damaligen Gelehrten- und namentlich des eigentlichen Lehrstandes! Und wie mancher unter diesen Märtyrern der Schule mochte sich nicht ernstlich wünschen „aliquid artificii nosse, quo victum pararet". So erfahren wir, daß Rudolf Collin,*) später Professor der griechischen Sprache in Zürich, die Seilerei betreibt; sein Gesell ist der bekannte Thomas Platter, der nachmals 37 Jahre lang dem Pädagogium in Basel vorsteht, und dieser wider zieht in Otto Werdmüller einen Schüler, von dem es heißt: studia litterarum simul et opificium exercebat, und der dann in der Doppelgestalt eines magister artium und eines Handwerksburschen zu Fuß von Wittenberg nach Paris wandert. Hans Gebetinger in St. Gallen, ebenfalls wie die Genannten dem Zwinglischen Kreise angehörig, unterzeichnet sich in seinen Briefen als panni tonsor et ludimagister; Diebold von Geroldseck, der Gönner, der den Leutpriester von Glarus berief, unterschreibt: „Herr zu Geroldseck und Sulz, Konventmönch zu Einsiedeln et tandem Schindelmacher". Martin Cellarius, der gelehrte Orientalist, nährte sich jeweilig als Glaser, Johannes Keßler, das Haupt der Evangelischen in St. Gallen, erlernte neben seinen Studien die Sattlerei u. s. w. Wol in den meisten dieser Fälle ist eine bestimmte Einwirkung des Reformators zu vermuthen oder nachzuweisen; Thomas Platter sagt ausdrücklich, er habe ein Handwerk ergriffen, „nachdem er in Zürch offt hort predigen, im Schweiß des angesichts solltu dein brod essen, und wie gott die handarbeit gesegne". Allerdings fügt derselbe seinem Berichte auch hinzu: „da Mstr. Ulrich sagt, man sölle die buben zur arbeit ziehen, ließen viel von den studiis," und ein bemerkenswertes Beispiel dafür giebt der Sohn von Zwinglis bewährtestem Freunde, der schon erwähnte (frühverstorbene) Felix Myconius. (Vgl. den in rührendem Vertrauen geschriebenen Brief des letzteren an Zwingli. Opp. VII. 258.)

Wir haben diese Thatsachen zugleich und besonders deshalb angeführt, weil auf sie hin einzelne Stimmen behaupteten, daß Zwingli in seinem kirchlich-politischen Eifer der Pflege der Studien Abbruch thue. Es waren Vorwürfe und Verdächtigungen, die nicht bloß aus dem Lager der Katholischen kamen und die bekanntlich auch gegen die anderen Reformatoren, am bittersten und scheinbar am begründetsten gegen Luther erhoben wurden; aber ungerechtfertigt waren sie alle. Nein! Luther hat die Wissenschaft nicht verleugnet, und Zwingli konnte sie nicht verleugnen; er war kein Apostat des Humanismus, noch weniger ein Anwalt der Unbildung; im Gegenteil hat keiner seines Volkes mehr als er Wissenschaft und Schule auf dem Herzen getragen und mit gleicher Treue und gleichem Erfolge dafür gewirkt. — Will man an Zwinglis pädagogisches Verdienst das kritische Maß legen, so werden gewisse Einschränkungen sich ergeben: aber sie sind anderer als der eben angedeuteten Art, und wenn wir sie hier berühren, so vergessen wir nicht, daß sie — soweit sie nicht als Schranken der Zeit selbst erscheinen — gerade mit dem tüchtigsten Kerne seiner Persönlichkeit zusammenhängen. Das erstere gilt von Zwinglis allzuenger (theologischer) Auffassung der Studien; sie entsprach dem religiösen Zuge des Jahrhunderts. Das letztere dagegen trifft besonders die vorherrschende Richtung seiner gesamten Pädagogik.

*) Collinus, auch Clivanus, eigentlich „am Bühl" geheißen, geb. 1490 zu Gundalingen im Kanton Luzern, gest. 1578 in Zürich. Er sagt in einem Epigramm:

Gundelii natus. Studiosus. Restio. Miles.
Mox Tiguri civis. Deinde Professor eram.

Wir haben sie als eine praktische bezeichnet. Auf dem Grunde des Glaubens stehend, drängt sie überall zu lebendiger That, zum „dienen und werken", d. h. vor allem zum Wirken in Gemeinde und Staat, und eben daher empfängt sie ihr eigentümliches, achtunggebietendes Gepräge. Zugleich berührt sich gerade hier die Zwinglische Pädagogik sehr nahe mit der des Altertums. Der Christ ist immer und zuerst der gute Bürger, fromm sein heißt bene de republica mereri, Christus selbst wird sogar einmal als pater patriae bezeichnet. Und wenn derartige Äußerungen zwar mehr gelegentlich gethan werden und im Lehrbüchlein nicht begegnen, so macht sich dieses dorische Element doch auch dort fühlbar, so daß ein Leser stellenweise glauben könnte, er höre den Phönix seinen Heldenjüngling mahnen:

μύθων τε ῥητῆρ' ἔμεναι, πρηκτῆρά τε ἔργων.

Aber es sind nicht die antiken Anklänge, es ist die Spröde, die Einseitigkeit der Zwinglischen Pädogogik, welche wir glauben hervorheben zu sollen. Schon haben wir die zweifelhafte Stellung der Musik im Lehrbüchlein erwähnt. Wir setzen hinzu, daß auch jeder weitere Hinweis auf das Gebiet des Schönen fehlt. Nirgends wird der Poesie oder des Gesanges, nirgends selbst der Größe und Schönheit der Natur gedacht, für welche Luther ein so reges Gefühl besaß. Kurz, die Bildung des Gemüts kommt im Lehrbüchlein nicht zu ihrem vollen Rechte. Und steht nun zwar das pädagogische Urteil über Zwingli keineswegs bloß auf dieser skizzenhaften, ohnehin durch besondere Zwecke beschränkten Schrift, wird vielmehr eine weitergehende Betrachtung seines Lebens und Wirkens manches ergänzen und einzelnes vielleicht selbst rechtfertigen können, so wird doch der eben erhobene Einwurf schwerlich ganz entkräftet werden. Denn nicht die ästhetische Bildung allein ist von jener eminent praktischen Tendenz gedrückt. Zum mindesten ist unbedingt einzuräumen, daß Zwingli auch die intellektuelle Bedeutung der Mathematik nicht hinreichend erkannt hat. Und doch schien gerade diese Wissenschaft seinem energischen Verstande vor anderen wahlverwandt sein zu müssen! Und doch war sie von alters her und mit der Erneuerung der Studien aufs neue und nachdrücklichste empfohlen! „Flügel der Seele" nannte Melanchthon die Arithmetik und Geometrie, „Schwingen, welche den Geist zur Sternenwelt emportragen;" eins seiner Lieblingsworte war das platonische Θεὸν ἀεὶ γεωμετρεῖν; ähnlich hatte sich Reuchlin ausgesprochen; und Sadolet gar erhebt sich zu fast feierlichem Pathos, wo er die keusche Strenge dieser Wissenschaft preist. Ja auch Luther sagt 1524 in dem Sendschreiben an die Bürgermeister und Rathsherren: „Wenn ich Kinder hätte und vermöcht's, die müßten mir nicht allein die Sprachen und Historien hören, sondern auch singen und die Musica mit der ganzen Mathematica lernen". Zwingli dagegen vertritt durchaus die Anschauung des Praktikers. Mathematik gilt ihm nur als Notsache oder als Spiel zur Übung des Scharfsinns: einen weiteren Wert gesteht er ihr nicht zu. Wer am Rechen- und Meßtisch alt und grau werde, meint er, sei eben nicht viel mehr als ein geschäftiger Müßiggänger: „Si quis in eis consenescat, nihil aliud emolumenti reportabit, quam ii qui, ne otio pereant, deambulando locum mutant". Kein Zweifel, hier ist eine Schranke seiner Auffassung; sein politisch praktischer Zug, der ihn von vornherein mit Mistrauen gegen alle abstrakten Exercitien erfüllte, konnte keinen größeren Gegensatz finden als die formalste unter den formalen Schulwissenschaften.

Außer dem Lehrbüchlein hat Zwingli nichts eigentlich Pädagogisches geschrieben, und was etwa in seinen übrigen Schriften an gehaltvollen Sätzen und Bemerkungen dieser Art zerstreut liegt, wird erst noch von anderen Händen ans Licht zu ziehen sein. Es möge daher für die gegenwärtige Darstellung genügen, wenn wir, zur Geschichte seines Lebens zurückkehrend, aus dieser das Bild des praeceptor Helvetiae wenigstens noch mit einigen Strichen zu vervollständigen suchen.

Als Zwingli die Pfarrstelle in Zürich übernahm, sah er sich auch äußerlich in schwierigere Verhältnisse gesetzt. Sein Einkommen war geringer als vordem, seine

Arbeit ungleich größer, der Amtssprengel so weit erstreckt, daß schon seit längerer Zeit dem Leutpriester ein Helfer beigegeben war und stets ein „gerüst Pferd" für ihn zur Verfügung stand, „hinauszureiten und die Kranken zu besuchen". Wie wenig aber Zwingli etwa gesonnen war, sich die lästige Pflicht zu erleichtern, wie er im Gegenteil glaubte, nicht groß und streng genug von dem neuen Berufe denken zu können, das hatte er schon bei seinem Antritt zu aller Erstaunen ausgesprochen und bewiesen, und die gleiche Gesinnung bewährte er nun auch in der gewissenhaften Treue, welche er den seiner Pflege und Hut übergebenen Knaben und Jünglingen widmete. Wir haben dieses Züricher „Sodalitiums" bereits erwähnt. Es scheint zu Zeiten sehr zahlreich gewesen zu sein.*) „Vidi quanta familia oppressus sis", schreibt 1520 Glarean, der ein ähnliches Pensionat unterhielt und mehr als dreißig Kostgänger hatte. Und natürlich, daß damit die ausgedehnteste und vielartigste Sorge an Zwingli herantrat. Wurden die gereifteren Zöglinge bis zu akademischen Studien vorbereitet und endlich einem befreundeten Tutor in Basel, Wien, Paris empfohlen, so galt es bei den Anfängern — es befand sich einmal ein kaum achtjähriges Büblein darunter — die Elemente einzuüben, etwa gar den Besuch der Lesemeisterschule zu überwachen, in allewege aber Ordnung und Sitte, einträchtiges Leben und Streben, und schließlich mit Eltern und Verwandten der Zöglinge einen ununterbrochenen Verkehr zu erhalten. Und dies alles übernahm und leistete der Unermüdliche. Dem eigentlichen Hauswesen aber stand Jungfer Margareth vor, die ehrsame, besonders den Jüngern freundlich zugethane Schaffnerin. So stellte das Ganze in der That eine Familie dar: groß und klein gehörte zu einander, fand sich geistig und leiblich, bis auf Rock und Schuh bestens versorgt, und schrieben die gelehrten „Hauswirthe" einander, so ward stets zugleich des Hausvölkleins herüber und hinüber gedacht, war es auch nur mit einem „totus denique S. P. Q. R. salutat". Von erheblichem Geldgewinn konnte bei einem derartigen Alumnat selten die Rede sein, am wenigsten für den freigebigen Zwingli. Es war vielmehr vor allem ein wissenschaftliches, patriotisches Verdienst, das er sich hier erwarb, und ein um so anerkennenswerteres, je tiefer im allgemeinen Unterricht und Bildung noch darniederlagen. Die von dem Wormser Reichstage 1521 erhobene Klage, „wie man zu vil und oft ungelert, ungeschickt Priester weihet", traf ganz besonders auch auf die Schweiz.**) Das Lehramt aber befand sich, abgesehen von vereinzelten Ausnahmen, in den Händen von Bettelmönchen oder fahrenden Scholastern; die elenden Schulbücher, soweit deren überhaupt vorhanden, waren mit Interlinearversionen versehen und wurden wörtlich auswendig gelernt; bestenfalls lief die ganze Wissenschaft auf Diktieren, Distinguieren, Konstruieren und Exponieren (Übersetzen) hinaus. Und daß es um die Züricher Schulen etwa wesentlich besser bestellt gewesen, als anderswo***), läßt sich keineswegs vermuten. Vielmehr berichtet Thomas Platter noch aus dem Jahre 1518, als er nach Zürich

*) Die Wohnung Zwinglis (die Schulei?) muß diesen Verhältnissen entsprochen, jedenfalls bei aller Einfachheit einen Überfluß an Raum gehabt haben. Er selbst ladet einmal 1519 den Rhenanus, der damals in Basel zum „Säffel" wohnte, mit den Worten ein: si non displiceat, divertito ad nos, sunt aedes nobis, quibus ullus spartanus habitator possit contentus esse, casu sic jubente. Horawitz und Hartfelder: Briefwechsel des B. Rhenanus. S. 155.

**) Wird doch aus der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts über einen jungen Mann angesehenen Geschlechts, Leonhard Brun, der um ein Pfarramt warb, aktenmäßig erklärt: Pro cura examinatus, bene legit, competenter exponit et sententiat, computum ignorat, male cantat — fiat admissio. Und seitdem mochten sich die Zustände nicht viel günstiger gestaltet haben. Wenigstens sagt ein Zeuge aus dem nahen Elsaß noch am Anfang des 16. Jahrhunderts (Wimpheling), zu Dorfgeistlichen nehme man die zweideutigsten Gesellen. Oft seien es Leute, die als Troßknechte, Musikanten, Jäger, Köche u. dergl. sich umgetrieben.

***) Kann die Errichtung von Buchdruckereien als Beweis geistiger und insbesondere wissenschaftlicher Regsamkeit gelten, so ist bezeichnend, daß erst im Jahre 1521 der berühmte Froschauer eine solche in Zürich anlegte, während in Basel, der Universitätsstadt, schon ein Menschenalter zuvor Amerbachs und Frobens Pressen arbeiteten.

ins Frauenmünster gekommen: „do was ain Schulmeister, der hieß Meister Wolfgang Knöwel von Barr bei Zug, was magister Parisiensis, den man zu Paris genampt hat grand diable; der was ein großer mann, hett aber der schull nit vil acht, lugt mer, wo die hübpschen meitlin waren, vor denen er sich kaum erweren kundt. Ich hette (setzt der Erzähler hinzu) gären gestudieret, dann ich konnt verstan, das zit wer". Indessen war doch auch in der Schweiz die große Wendung schon eingeleitet, und wenn der ehrliche Platter fast in demselben Zusammenhange sagt: „zu der zit gingen die studia und linguae uff, ist in dem jar gsin, da der richstag zu Wurms ist gsin", so will er mit dieser Hindeutung auf Luther und das protestantische Deutschland sicher nicht verleugnen oder herabsetzen, was inzwischen in der Heimat und eben zumeist durch Zwingli sich bereitete.

Allerdings begann hier die Bewegung geräuschlos genug und mit kleinen Anfängen. Zwingli nicht minder, als seine humanistischen Genossen, sah sich eben auf Haus und Privatschule beschränkt. Aber vielleicht ward dafür nur um so gründlicher gelehrt und gelernt. Es entstand ein wirklich wissenschaftlicher und didaktischer Wetteifer zwischen den Freunden, indem man die Lektüre sowol ausdehnte als vertiefte und allenthalben vom Lateinischen zum Griechischen weitergieng, ja dieses über jenes hinwegsetzte. „Graecamur strenue", hatte noch von Paris aus Glarean geschrieben; das war gleichsam die Losung für sie alle, aber für keinen war sie es in dem Maß und Sinn als für Zwingli, der sich immer mehr in das Studium des Neuen Testaments versenkte und seiner reformatorischen Aufgabe immer bewußter ward. Wie in Zürich, im eigenen Hause, so suchte er daher auch außerhalb für diese Studien zu wirken, und sein talentvoller Bruder Andreas war von ihm gleichsam schon zum künftigen doctor graecitatis in partibus ausersehen. Allerdings, je mehr der religiöse Zwiespalt die Geister schied, um so verdächtiger wurden den Vertretern der alten Richtung solche wissenschaftliche Bestrebungen. Johannes Faber, Zwinglis ehemaliger Mitschüler, der diesem noch am 18. Oktober 1520 als: „utriusque linguae doctissimo, Tigurici gregis pastori vigilantissimo, non vulgari" geschrieben, schlug gar bald einen andern Ton an; er verspottete und verketzerte den „großen Graecus", und ähnlich ergieng es wol den meisten gelehrten Freunden Zwinglis, sobald dieselben nicht, wie Glarean, auf vorsichtigen Rückzug bedacht nahmen. Als Rudolf Collin (bis Ende 1523 Lehrer am Luzernischen Stift St. Urban) von den Ratsherrn mit einer Haussuchung überrascht ward und die Blicke der Späher ein paar griechische Bücher entdeckten, wurden die letzteren sofort mit Beschlag belegt, ohne daß man irgend auf Collins Einrede geachtet hätte. „Was Kritzis Krätzis ist", bedeutete ihn einer der eifrigen Männer, „ist luthrisch". Und Myconius endlich? der stille, friedfertige Magister? Er hatte im Jahre 1519 Zürich verlassen, um dem Rufe seiner Vaterstadt Luzern zu folgen. Aber bald sah er sich aufs bitterste getäuscht. Nachdem er geradezu der Verführung der Jugend beschuldigt worden (seductor puerorum) und sich zweimal vor dem Rate verteidigt hat, bleibt ihm nichts anderes, als den Staub von den Füßen zu schütteln und zum Wanderstabe zu greifen. Die Schule ekelt ihn an: er will Schreiber werden, will mit dem kleinsten Ämtchen (aliquid officioli) zufrieden sein, um nicht gar vor der Leute Thüren betteln zu müssen. Gewiß, man begreift diese Ausbrüche der Hoffnungslosigkeit. Nur in Zwinglis Seele kam nie ein Gedanke der Furcht, und indem er dem zagenden Freunde ein mutiges „Forti omne solum patria" zuruft und auf die Tausende hinweist, welche der besseren Erkenntnis gewonnen seien, wußte er ihm auch schon in Zürich eine neue, gesegnetere Stätte der Wirksamkeit zu eröffnen. Damit aber hatte er nicht bloß seinem Herzen ein Genüge gethan, sondern auch der Wissenschaft und der Reformation einen Dienst geleistet. Denn Myconius war ein ebenso tüchtiger als wolwollender, und darum von der Jugend wahrhaft geliebter Lehrer, dabei der Person und der Sache des Reformators unverbrüchlich ergeben, so daß in der That gerade dieser „einfältige arme

Schulmeister" (wie ihn Erasmus hieß) vor anderen genannt werden muß, wenn es sich um die Geschichte der erneuerten Schule und Kirche in der Schweiz handelt. Er war es auch, bei dem nach langer Wanderfahrt Thomas Platter zuerst eine feste Statt und wirkliche Befriedigung seines Lerneifers fand, wie das der alte Bacchant selbst dankbar und anmutig berichtet. „Do macht ich mir ein sitz in eim winkell nit wyt von des schulmeisters stull und gedacht: in dem winkell wilt studierren oder sterben. Und pater Myconius, als er anstund (anfieng), laß er uns den Terentium; do mießten wier alle wertlin eine gantze commödi declinierren und conjugierren. Do ist er offt mit mier umbgangen, das min Hemblin naß ist worden, io ouch die gsicht ist vergangen und doch nie kein streich gen, den einest (nie einen Schlag gegeben, als einmal) mit der lätzen Hand (äußeren Handfläche) an baggen. Wen er aber schon ruch (rauh, hart) mit mier was, furt er mich den heim und gab mier zu essen". Dieser treue Mann wirkte nun fortan, d. h. seit Ende 1523 an der Schule zum Frauenmünster (schola abbatissana) in Zürich und mit solchem Beifall, daß er oft 60, 70 Schüler zählte.*) Fast gleichzeitig erschien neben ihm, als Ludimoderator am großen Münster, Georg Binder (Viëtor); auch der Prediger am Siechenhause, Kaspar Megander (Großmann), widmete sich dem Unterricht, während Rudolf Collin freilich noch dann und wann als Seiler arbeitete und wider andere, wie Ceporin, zeitweise wandernd umherzogen, um lernbegierige Dorfpfarrer im Griechischen oder Hebräischen zu fördern. Alle aber waren Männer in der frischesten Blüte der Kraft und dem aufgehenden Evangelium gewonnen. Wol mochten einzelne ihresgleichen sich zu viel zumuten, und vielleicht die meisten unterrichteten ihr ganzes Schülerhäuflein, aller Alters- und Wissensunterschiede unerachtet, gleichsam nur en masse. Aber die Lust des Lehrens wie des Lernens blieb ungeschwächt, und neben freundlicherer Disciplin stellten sich die Versuche, zu einer praktischeren Methode zu gelangen, wie von selbst ein. Schon 1518 schreibt Fontejus**) in Basel an Zwingli, daß er einzelne seiner Schüler in das Latein einführe, ohne sie zunächst durch ein Fachwerk von Regeln abzuschrecken. Docui ... inflectere nomina citra inculcationem regularum, quod hae magis pueros obtundant, quam instruant.

In der That, auch in der Schweiz begann sichtbar ein neuer Lebensgeist in die alte, veraltete Schule einzuziehen, und Zürich gieng jetzt allen voran. Da sammeln sich die evangelischen Kräfte, Zwingli aber ist Seele und Mittelpunkt alles Strebens. Daher darf derselbe denn auch bald genug und mit gerechtem Stolz auf die Früchte dieses Geistes verweisen. „Man findt", schreibt er in seiner Entgegnung auf ein Fabersches Sendschreiben 1526, „man findt jez ein 14jährigen knaben, der kann mer lutrer latinischer sprach dann etwann ein 40jähriger doctor", und schon zwei Jahre zuvor hat er gerühmt: „Und sind Kuh- und Gänshirten jetzt gelehrter als ihre (der Gegner) Theologen, und ist jedes Bauernhaus eine Schule, darin man das Neue und Alte Testament, die höchste Kunst, lesen kann. Und die Kirchen ziehen allenthalben, soviel der Sprachen mächtig sind, Leute nach, die damit besser umgehen können als jene

*) Myconius, geb. 1488 zu Luzern, wie es scheint, eines Müllers Sohn, hieß mit seinem Familiennamen Geißhüsler, daher er sich 1510 bei seiner Immatrikulation auf der Universität Basel als „Oswaldus Geißhüsler Molitoris" einzeichnete. Erasmus, mit dem er hier später, seit er Lehrer an St. Theodor geworden, vielfach verkehrte, soll ihm in scherzhafter Anspielung auf den deutschen Namen den griechischen „Myconius" gegeben haben. Doch ist das nicht sehr wahrscheinlich. Denn dieser Name führt offenbar auf μηκάομαι (meckern) zurück, und wenn zwar Myconius das betreffende Wort nach dem damals noch üblicheren Itacismus mit dem I-laut, also ähnlich wie μυκάομαι ausgesprochen haben mag oder vielmehr ausgesprochen hat, so konnte doch gerade Erasmus, der eigentliche Vertreter des Etacismus, eine solche Aussprache nicht teilen. (Bei dem völlig gleichklingenden Namen des thüringer Reformators Friedrich Myconius ist dagegen der Ursprung ein anderer. Denn dieser hieß von Haus aus Mekum.)

**) Konrad Fontejus (Brunner) war nicht bloß Buchhändler, sondern auch Lehrer; er starb aber schon im Jahre 1519.

Schulen, die größtenteils ihre eigene Sprache, die sie von der Mutter gelernt haben sollten, nicht können, geschweige der Hauptsprachen. Gott ist der rechte Schulmeister der Seinigen, ohne den alle Sprachen und Künste nichts als List und Untreu sind". War es zwar ein ideales Zeitbild, welches der feurige Apologet hier entwarf, so ist doch unzweifelhaft, daß es wenigstens für Zürich eine gewisse Geltung hatte, zumal seit Zwinglis Berufung zum Scholarchat. Dieselbe erfolgte im Jahre 1525 und führt uns auf den Höhepunkt in Zwinglis pädagogischer Wirksamkeit. Vorausgegangen aber war ihr als eigentlich entscheidender Akt bereits im Jahre 1523 die Übernahme der Propstei am Großmünster durch den Staat, d. h. nicht sowol die Aufhebung, als die Reform der alten reichgewordenen Stiftung. Aus einer bloßen Pfründe der Chorherren, die sie seit Jahrhunderten gewesen, sollte sie in eine neue, der neuen Lehre dienende Bildungsstätte umgewandelt werden, und selbstverständlich hatte auch hieran Zwingli den bedeutsamsten Anteil. In einem Gutachten, welches er für den Rat abgefaßt, heißt es: man wolle die alten stumpfen Chorherren nicht von ihrem Eigentum ins Elend verstoßen, sondern sie „im Frieden lassen absterben. Zum anderen aber, so wir dann sehend, daß große unwissenheit der heiligen gschrift die gröste ursach ist, dadurch uns die frefenen (frevlen) geistlichen überladen habend; so sind wir des fürnehmens, die ordnung, gleert lüt in gottes wort zu erziehen, die wir by uns im großen münster angesehen hend, zu vollstrecken".

Zwinglis Sorge ward durch das neue Amt zunächst auf die Münsterschule, also auf die gelehrte Schule gerichtet; denn es galt einen sichern Grund evangelischer Studien zu legen. Seine Ernennung zum „Schulherrn" erfolgte nach Bullingers Worten „mit dem empfälch, das er um gleerte lüth sächen und die solle dem capittel vorstellen, damit nunmehr nach der verkommnus (Abkommen) gehandlet würde." Eine Aufforderung zu Begründung und Pflege der Volksschulen war dagegen nicht ausgesprochen. Dennoch mußte die deutsche Predigt und mehr noch das immer dringender gefühlte Bedürfnis, die Bibel und die grundlegenden Schriften Zwinglis und Oekolampads in deutscher Übersetzung zu lesen, die Aufmerksamkeit auch auf jene lenken. Und hat nun der schweizerische Reformator unmittelbar wol ebensowenig und weniger für dieselbe gethan, als Luther, der doch jeder Stadt selbst eine „meitlinschule" wünschte: hervorgewachsen ist die eigentliche Volksschule auch hier erst aus dem Schoße der verjüngten Kirche, und mittelbar sieht man sich überall auf Zwingli zurückgewiesen. Die Briefe seiner Freunde und Gesinnungsgenossen lassen sogar deutlich erkennen, daß man verhältnismäßig früh zu richtiger Würdigung einer christlichen Volksbildung gelangte. In einer Ortschaft des Züricher Sprengels kam es im Jahre 1529 zu dem obrigkeitlichen Beschluß, daß ein Kaplan seiner Stelle verlustig gehn solle, wofern er die Kinder nicht zu unterrichten verstehe, und sehr bald darauf ward es Gebrauch der Züricher Ephoren, jährlich Bericht darüber zu erstatten, ob ein Pfarrer Schule halte. Aber auch andere Städte blieben nicht zurück. Zumal die Knaben sollten Gelegenheit haben deutsch lesen und schreiben zu lernen: omnes germanice discunt, ruft Nikolaus Baling, der Schulmeister von Chur, indem er freilich zugleich bitter beklagt, daß unerachtet der großen Schülerzahl niemand vom Latein etwas wissen wolle und darin ein Zeichen rhätischer Barbarei erkennt; in Gemeinden, wie Schaffhausen, scheint sogar aller Unterricht — der deutsche und der lateinische — unentgeltlich erteilt worden zu sein. Wenigstens schreibt Johannes Pharus: „Suo nempe paedagogio me praefecerunt Probatopolitani ac gratis in eo posthac Musas exerceri ordinarunt . . . . . Simili pacto liberum patefacient aditum ad perdiscendas litterulas, quas vocant theutonicas." Der betreffende Brief ist an Zwingli gerichtet, und wir dürfen mit Sicherheit annehmen, daß dieser in allen solchen Fällen, wo nicht Antrieb, so doch Bestärkung und Entscheidung gegeben habe. Vielleicht mag selbst jene Verdeutschung der zehn Gebote und des Vaterunsers, die 1525 bei Froschauer erschien — ein großer Foliobogen mit den Bildern Mosis und Christi — auf Zwing-

lis Anlaß zu Nutz und Frommen von Schule und Haus erfolgt sein, wie denn auch Melanchthon in seinem enchiridion elementorum puerilium den lateinischen Unterricht ähnlich begonnen hat.

Wichtiger jedoch, als diese immerhin nur vereinzelten und zufälligen Veranstaltungen zu Gunsten der Volksschule, war, was durch Zwingli auf dem Gebiete des höheren Unterrichts geschah. Denn hier entwickelten sich die Anfänge der Züricher Universität. Das Stift zum Großmünster, dessen Umwandlung wir oben erwähnten, wurde zur ersten Bildungsstätte evangelischer Prediger und bald zur ersten Hochschule evangelischer Theologie auf Schweizer Boden; und wenn dieselbe fortan im dankbaren Angedenken an den großen Kaiser, den das Züricher Münster als Gründer und Schirmherrn ehrte, den amtlichen Namen des Karolinums*) annahm, so mag auch darin vielleicht ein Ausdruck jenes freien Geistes erkannt werden, aus dem die erneuerte Stiftung hervorgegangen. Sie ist aber recht eigentlich Zwinglis Werk. Wir haben vorher die bezügliche Stelle seines Gutachtens angeführt; hören wir jetzt, wohin nach dem Wortlaute der Abtretungsurkunde selbst (vom 29. Sept. 1523) der Zweck dieser Reform gieng: „— und ist die meynung, das verordnet verdient wohlgeleert kunstrych sittig männer, die alle tag (vßgenommen fyrtag vnd frytag) offentlich in der heyligen gschrifft, ein stund in hebreischer, ein stund in griechischer, und ein stund in latinischer sprache, die zu rächtem verstand der göttlichen gschrifft gantz nodtwendig sind, läsind und leerind one der uss der statt und ab dem land, so in ihre letzgen (Lectionen) gand, belohnung und entgältnuss . . . . Darzu soll ein schulmeister rychlicher belhonet werden, dann bishar, domit er die jungen knaben möge flyssiklicher anfürren und leyten bis sy zu den vorgemelten letzgen zu begryfen gemäß werdent.“ Theologische Vorlesungen also (lectiones publicae) und ein entsprechender propädeutischer Unterricht: beides aber unentgeltlich, beides unter die Aufsicht des Staates gestellt. Die Zahl der Professoren, welche hiernach auf drei festgesetzt worden und sich sehr bald verdoppelte, beschränkte sich jedoch zunächst auf zwei, d. h. auf Zwingli selbst und auf Ceporinus. Der letztere — homo monstrose laboriosus nennt ihn Zwingli — war noch im April 1525 für alttestamentliche Exegese berufen worden. Die Eröffnung der Vorlesungen selbst fand am 19. Juni früh 8 Uhr in einfach würdiger Weise statt, und zwar mit der Erklärung des Alten Testaments, genauer gesagt, der Genesis. Nach einem kurzen, innigen Gebete ward die zu Grunde gelegte Bibelstelle zuerst von Zwingli lateinisch und griechisch (nach der Septuaginta), dann von Ceporinus im hebräischen Texte selbst gelesen und hierauf von beiden die linguistische und praktische Auslegung („der rächte verstand und bruch des gegenwärtigen ortes“) gegeben. Dies geschah in lateinischer Sprache, ganz dem Charakter gelehrter Vorlesungen gemäß. Verständnis der heiligen Schrift, und zwar aus den Ursprachen heraus, war der erste, nächste Zweck der Versammlungen; darauf drang Zwingli, als auf das eigentliche Fundament aller Priesterschaft und aller Predigt. Weiter aber sollten diese „Lektionen“ auch den Laien, auch dem erbaulichen Zwecke dienen; sie sollten gleichsam die Stelle der urchristlichen προφητεία, im paulinischen Sinne des Worts (1. Kor. 14), vertreten. Zwingli ließ daher jedesmal (nach Verlauf einer Stunde) der lateinischen Erläuterung eine deutsche folgen, indem einer der befreundeten Prediger die Grundgedanken des Textes in volkstümlich faßlicher Weise widergab, bis endlich ein Gebet die Versammlung oder, wie man fortan sagte, die „Prophezei“ beschloß. — Wie vormittags im Großmünster das Alte Testament, so ward nachmittags im Frauenmünster das Neue Testament erklärt. Hier galt es jedoch nur deutsche Predigt, und dafür hatte Zwinglis Scharfblick fürerst den Myconius erkoren,

*) Der Name schola Carolina ward freilich schon vordem, anscheinend seit dem 15. Jahrhundert für die Großmünsterschule vielfach gebraucht.

der, ohne irgend welche kirchliche Ordination empfangen zu haben, bald alle Prädikanten übertraf und, von eifrigen Zuhörern jedes Alters und Geschlechts umdrängt, es wol verschmerzen konnte, daß ihn Murner (der βλάσφημος τειχαλείπτης) in seinem vielberufenen Ketzeralmanach als den „Gaishüser" und „Vorleser alter Weiber, Beghinen und schwangern Frauen" aufführte. Übrigens gehörte der Besuch dieser Bibelstunden ebenfalls zu den Verpflichtungen aller Geistlichen oder doch der Studierenden. Dabei waren aber für die letzteren (die man schlechthin auditores oder wol gar publici hieß) noch besondere Vorlesungen über klassische Autoren (einen Historicus oder Poeta) und zwar täglich von 12—1 und von 4—5 Uhr festgesetzt: lectiones graecanicae et latinae, welche von Myconius, Binder, Collin und Jac. Amman (Ammianus) mit ausgezeichnetem Erfolge erteilt wurden. Hier endlich fand, im Unterschied von der Schule und Universität der sächsischen Reformatoren, neben der lateinischen declamatio selbst eine gewisse Pflege der deutschen, des deutschen Vortrags, statt, während für das Griechische schriftliche Übungen genügten*). — Es ergiebt sich auch aus der bloßen Skizze, daß diese Einrichtung, die wir uns heutzutag nicht ohne eine gewisse Mühe vergegenwärtigen, durchweg den einfachen Verhältnissen der Zeit entsprach; sie hatte den Charakter des Provisorischen, Unfertigen. Aber es gieng durch das Ganze ein hoher idealer Zug, es lag darüber ein Geist urchristlicher Weihe, und damit stimmte nun auch die Freiheit, dergemäß das Schriftwort ausgelegt und verkündigt wurde. Johann Keßler von St. Gallen, der diesen Vorlesungen eine Zeit lang beiwohnte und eine anschauliche Schilderung davon gegeben, schließt dieselbe mit folgender Bemerkung: „Bei dem allen wird nicht unterlassen, was Paulus 1. Kor. 14 anzeigt, daß, so dem Zuhörenden etwas Besseres geoffenbart wird, der Redende schweige und sich berichten lasse: also daß, wenn einer redet, ein anderer aber es besser versteht, so zeigt es selbiger freundlich an; der Redende aber nimmt es freundlich auf, damit der wahre und klare Verstand auf die Bahn geführt werde."

Es war ein Verlust, daß einer der gediegensten und hoffnungsvollsten dieser Männer bereits nach kürzester Wirksamkeit starb. Kaum 26 Jahre alt, war Ceporinus (im Dezember 1525) dem Übermaß der Arbeit und des Eifers erlegen, und Zwingli konnte dem Freunde nur noch in dem Nachwort zu dessen eben vollendeter Ausgabe des Pindar ein Denkmal seiner Dankbarkeit setzen. An die Stelle des Geschiedenen aber suchte er den Barfüßer Konrad Pellicanus, den treuen Gehilfen Oekolampads zu gewinnen. Wie gern hätte dieser den geistvollen Mönch in Basel zurückgehalten! und wie schwer entschloß sich Pellican selber aus der klösterlichen Stille hervorzutreten! Aber Zwingli weiß ihn in liebenswürdigster Weise zu überreden: Freunde und Amt, Haus und Stadt, alles wird dem Zögernden vorgeführt, der nun velis ac remis sich aufmachen soll. Wir erfahren aus dem betreffenden Briefe, daß Pellican täglich einen Abschnitt des Alten Testaments erklären wird, übrigens jeder weiteren Verpflichtung ledig ist. Das Einkommen beträgt, wie das Zwinglis selbst, 60—70, etwa auch 80 Gulden; Ferien werden in Summa gegen drei Monate gewährt, und die dem Professor bestimmte Wohnung ist elegans atque opportunissima. Wirklich traf Pellican schon gegen Ende Februar in Zürich ein. Er legt die alte, liebgewordene Kutte ab, und gilt bald als der Gelehrteste unter den Gelehrten: ein bei aller Bescheidenheit weithin wirkender Mann, den Zwingli nicht ansteht, unmittelbar neben den „frommen Röuchlin" zu stellen und den vier großen Erneuerern der Wissenschaft beizuzählen, „welche die gschrift fürgetragen habind durch das mittel und instrument der sprachen". Fügen wir endlich den bisher genannten Namen noch den des edlen Leo

*) Latinae linguae professoris est declamationibus in utraque germanica et latina lingua suos auditores exercere; graeci vero professoris partes sunt, graeca experimenta a suis auditoribus requirere. U. Ernst nach R. Lavater, de ritibus et institutis ecclesiae Tigurinae. Fol. 20.

Jud und des eifrigen Kaspar Megander bei, so dürfte damit der Kreis der Freunde abgeschlossen sein, die sich im Dienste des Evangeliums um Zwingli sammelten. In unerschütterlicher Treue zu und für einander stehend, erscheinen diese Männer als die eigentlichen Träger und Pfleger der Reformation im Gebiete von Zürich. Indem sie alles Denken und Forschen auf die Bibel stellen und täglich denselben Bibelabschnitt und dieselbe Bibellehre sowol in wissenschaftlicher als in volkstümlicher Weise darlegen und dem Verständnis nahe bringen, führen sie allmählich die ganze Gemeinde in die Schrift ein. Weit entfernt, ausschließlich theologische Gelehrsamkeit zu fördern, begründen sie zugleich eine lebendige christliche Volksbildung, einen warhaft religiösen Volksunterricht, und wenn ebendeshalb jene deutschen Ansprachen und Erläuterungen weit mehr den Charakter unserer Katechesen (also wirklicher Lehrstunden), als etwa den der Predigt trugen, so wurde die letztere doch darüber nirgends hintangesetzt. Im Gegenteil wußte Zwingli sehr wol, was diese wirke, und er selbst machte es sich zur Regel, außer den sonntäglichen Predigten wöchentlich noch einen besonderen Gottesdienst für Landleute zu halten.

Dennoch lag — und das entsprach ja der ursprünglichen Absicht — der Schwerpunkt der ganzen Veranstaltung in der Pflege der Studien. Das Karolinum war ganz eigentlich Gelehrtenschule, um noch nicht zu sagen theologische Fakultät, und Zwingli der Stifter, Leiter und Lehrer derselben. Wie ernst er es aber damit nahm und welcher wissenschaftliche Geist eben durch ihn eingeführt wurde, dafür sei ferner noch auf Karlstadts vollgültiges Zeugnis verwiesen, der damals in Zürich eine Freistatt suchte und fand.*) „Zwingli," schreibt dieser in einer von Mörikofer (II. 340) mitgeteilten Stelle, „Zwingli beschneidet Überflüssiges, beseitigt Unechtes, füllt Lücken aus, hebt Verborgenes hervor, löst Verworrenes auf, beleuchtet Dunkles mit unglaublicher Leichtigkeit und Gewandtheit. Um dieser Leistungen willen werde ich ihn stets als Lehrer und Vater verehren. — Von den Geschichtschreibern, um noch einiges zu berühren, erklären sie den Plutarch, von den Lustspieldichtern den Aristophanes in der Ursprache. Die Rhetorik wird nach Quintilian behandelt, und mit gleicher Gründlichkeit die Dialektik; denn sie schöpfen nicht aus trüben Kanälen, sondern aus den Quellen selbst." Von andern Schriften führt Karlstadt in sehr bezeichnender Auswahl Plinius' Historia naturalis, Vergils Georgica, Cato, Varro, Columella, Vegetius und Palladius an, indem er gleich charakteristisch hinzusetzt: „Solches geschieht sowol zur Vorschule für den Beruf (Landbau) als für das öffentliche Leben, und damit sie die Weisheit und die Güte Gottes aus dessen Werken um so gründlicher erkennen." Selbstverständlich aber, daß man auch andere Schriftsteller nicht verabsäumte. In dem Briefe eines Studenten an Oekolampadius heißt es darüber: „Früh um 6 Uhr wird das erste Buch von Vergils Aeneide gelesen. Alle jene Verse Vergils müssen auswendig gelernt werden. Die zweite Lektion beschäftigt sich mit den Briefen Ciceros an die Freunde, und auch hier werden die auserlesensten memoriert. Dies sind die Morgenlektionen, welche tags darauf Collin in kurzer Prüfung widerholt. In der vierten wird, wie du weißt, Homer gelesen. Dazu muß täglich ein Brief und ein Gedicht (aliquid carminis) abgefaßt werden, und beides korrigiert Collin sofort nach Tische. Dies sind die Vorlesungen, welche ich privatim bei Collin höre; der Homer wird öffentlich erklärt." Man versteht, wie mangelhaft vorbereitet so mancher dieser „Studenten" sein mochte, und gewiß hatte Zwingli allen Anlaß, auch den beiden Lateinschulen, welche gleichsam den Unterbau des Karolinums bildeten, seine Fürsorge zu widmen. Sie gediehen, wie schon erwähnt, in erfreulicher Weise, indem jetzt jedem der beiden Ludimagistri ein Gehilfe (provisor) beigegeben

*) In Heinr. Küssenbergs, eines Altgläubigen handschriftlicher Chronik heißt es: „Zu derselben Zeit 1525 befande sich einer (in Zürich) mit Namen Andreas Bodenstein st. Theologiae doctor, bürtig von Carlstadt in Sachsen; dieser hatte daselbsten nit guten lufft, alldieweil er mit ganzem Gewalt . . . . das heil. Sacrament des Altars vernichtet hatte."

wurde. Noch mehr aber fiel ins Gewicht, daß jetzt dem lateinischen und griechischen Unterricht und insbesondere den „Disputationsübungen“ nicht wenige derjenigen Lehrstunden zu gute kamen, welche bis dahin herkömmlich auf den Gesang, auf „antiffen“, „yms“ und „requienzen“ *), wie es in einer alten Schulordnung von Brugg heißt, verwendet wurden. Damit stimmte sehr wol, daß Zwingli auch hier auf strenge Zucht und Ordnung hielt; ein Autographon des „Schulherrn“ — das einzige seiner Hand, das wir über das Schulwesen besitzen — schärft selbst den Provisores unbedingte Folgeleistung gegen die Bestimmungen der Ludimagistri ein und verlangt im Weigerungsfall sofortige Anzeige bei dem Kuratorium. **) — Um indes noch einmal zu dem eigentlichen Karolinum zurückzukehren, sei zu der vorher gegebenen Skizze schließlich hinzugefügt, daß Zwingli sich die äußere Einrichtung desselben nicht minder angelegen sein ließ, als die innere. Es wurden Stipendien begründet, es wurde ein Alumnat unter Obhut eines besonderen „Studentenamtmanns“ geschaffen; in jeder Weise sollte die Anstalt, an der sein Herz und die Zukunft der Reformation hing, gesichert und der Pflege der Gemeinde und des Landes empfohlen werden. Zugleich war er selbst ununterbrochen bemüht, ihr aufstrebende Talente zuzuführen. ***) Und wol hat sie die Liebe des Stifters reichlich gelohnt. Denn aus dieser Pflanzschule sind nicht bloß die erprobtesten Verkündiger der gereinigten Lehre, sondern auch eine durch mehr als drei Jahrhunderte hinabreichende Reihe litterarisch bedeutender Männer hervorgegangen. Einer der letzten von denjenigen Zöglingen, welchen noch der Reformator selbst jene Unterstützung verschaffte, gehört zu den Unsterblichen der Wissenschaft: es war Konrad Gesner, damals fünfzehn Jahre alt, eines armen Kürschners Sohn. Er wurde im Frühling 1531 unter die Stipendiaten aufgenommen, †) und als wenige Monate darnach Zwingli bei Kappel den Tod fand, schrieb der erschütterte Jüngling, der auf demselben Schlachtfelde den eigenen Vater verloren: er könne seiner Thränen nicht Herr werden, doch schmerzlicher noch als den letzteren Verlust empfinde er den ersteren, denn er fühle, an Zwingli habe die Jugend Zürichs ihren gemeinsamen Vater verloren.

Das gewichtigste Zeugnis aber für Zwingli und seine Schöpfung giebt die Thatsache, daß der Ruhm der Züricher Schulen weit über die Grenzen der Schweiz hinausgieng und in dieser selbst alle evangelisch gesinnten Landschaften zu eifriger Nachfolge trieb. Voran ist hier Basel zu nennen, wo man auf Oekolampads Anbringen „mit gutem raht weiser und fürsichtiger männer,“ d. h. nach Zwinglis Vorschlägen und Erfahrungen das gesamte Schulwesen umgestaltete. Insbesondere wurde ein sogenanntes Pädagogium gestiftet und aus Kirchengütern für Stipendien gesorgt, bald darauf auch, ganz nach Weise der Züricher Prophezeien, die Schrift Alten und

*) D. i. Antiphonieen, Hymnen, Requiems.

**) Die obengenannten Provisoren wurden zunächst aus der Zahl der älteren, tüchtigeren Studenten genommen. Die betreffende Verfügung Zwinglis teilt Ernst in seiner Geschichte des Züricher Schulwesens mit. Sie lautet: . . . Curatores utriusque auditorii diligenter intenti sint ad omnem tum doctrinam tum disciplinam. Ludimagistro parere debet provisor, ac illius operam partiri secundum aequum dictamen ac moderamen ludimagistri. Et si provisor in officio suo contumax aut segnis apparere coeperit ludimagistrumque monitorem recipere noluerit, debet ejus sive contumacia sive desidia ad curatores per ludimagistrum deferri, hi vero protinus quod emendandum est, corrigent.

***) Er spricht von der continua vel adfluentia vel educatio idoneorum hominum in Zürich. (Opp. VIII. 623.)

†) Er erhielt 5 Mütt (Scheffel, modius) Kernen (Korn) und 10 Pfund = 5 Gulden. — Konrad Gesner (Geßner) war am 26. März 1516 geb. und empfieng Unterricht und fast auch allen Unterhalt durch Myconius und namentlich durch Amman (Ammianus), der den völlig mittellosen Knaben 3 Jahre lang im eigenen Hause beherbergte. Hierauf ward Zwingli sein Wolthäter, und nachdem dieser bei Kappel gefallen, nahm ihn Capito in Straßburg als Famulus auf, und nun begannen schon neben den theologischen Studien die Naturwissenschaften ihn anzuregen, in denen er später so Großes leisten sollte.

Neuen Testaments wissenschaftlich und erbaulich erklärt. Dasselbe geschah seit 1528 in Bern, und auch da ist Zwingli der Rater und Helfer. Im Thurgau wurde verordnet, jährlich sechs befähigte Knaben „gen Zürich auf das Studium zu thun", und die Schwächeren fürerst noch einem geschickten Manne zu befehlen, „der sie in der Lehre tapfer auferziehe und ihnen fleißig obluge". Aber auch Straßburg nimmt Zwinglis Stiftung zum Muster und zwar in bewußtem und darum desto bemerkenswerterem Gegensatz zur Melanchthonschen Schulordnung, indem neben dem Latein das Griechische und Hebräische gelehrt werden soll, und ähnliches galt von Ulm.

Es war eine gleich naheliegende Folge des wachsenden Rufes, daß Zwingli vielfach um Lehrer angegangen wurde. Selbst ins ferne Schlesien verlangt Herzog Friedrich einen Mann, der ihm in Liegnitz eine Schule einrichte, und dorthin ward Bibliander geschickt.*) Mußten dergleichen Anfragen und Anliegen natürlich am häufigsten aus der Schweiz kommen, so erklären die unentschiedenen, gährenden Verhältnisse des Landes zugleich die nicht selten überraschende Höhe und Art der Ansprüche, welche gerade hier an den Gesuchten erhoben wurden, wie wenn etwa der gelehrte Balthasar Haller in Bern einen Lehrer wünscht „non modo pro docenda juventute abecedaria, sed ut nostrae (ipsorum) inscitiae commodaret", oder wenn die Schaffhauser Herrn einen Magister wollen, der „der sprachen wohl bericht sei, doch qui possit Nemroth**) resistere nostro, auch daß er ein ansehen habe, denn die Welt will trogen sein". Immer aber ist Zwingli freudig bereit, seine jugendlicheren Gehilfen und Zöglinge zur Verfügung zu stellen, während er sich andererseits väterlich besorgt zeigt, sie vor allen unbilligen Anforderungen zu bewahren. Der frühe Tod Ceporins stand ihm dafür in warnender Erinnerung. „Weiß wie Milch und rot wie Rosen" will er seine jungen Freunde sehen. Sie sollen sich ihres Wirkens und ihres Lohnes freuen, nicht wie bleiche Schatten umherwanken, cadaverosos vultus circumferentes, studio et opera in flore extincti. Als daher eine der Städte des Berner Gebietes um einen evangelischen Mann schreibt, der neben dem Amte des Lehrers auch das des Predigers und Schrifterklärers verwalten soll, weist er dies mit Entschiedenheit zurück: „Was kann einer noch für die Schule leisten, der wöchentlich dreimal predigen und mindestens ebenso oft theologische Vorträge halten soll? (quid scholis adolescentium cum eo, qui ter per hebdomadem concionari et ut minimum ter theologari cogitur?) Schweigt entweder von der Schule oder sehet euch dafür nach einem andern um. Ludo praeficiatur qui potest, non sunt omnibus aequa latera." Er selber freilich mutete sich das Schwerste zu, und wie ihm jede Unthätigkeit verhaßt war, so glaubte er nun auch die trägen Geister, die sich noch in den Klöstern bargen, hervorziehen und in den Dienst des Lebens, ja so weit möglich der Kirche und der Schule nehmen zu müssen. Die Nonnen sollen wenigstens die deutsche Bibel lesen, damit sie Lehrgotten (d. i. Lehrfrauen) werden können;***) die Mönche aber, wenn „sy zu leeren geschickt, soll man sy lassen studieren und lesen, daß man sy zu dem gotteswort bruchen könne, ob sy das begerend. Wo sy das nit thun wölltind, soll man sy glychermassen be-

*) Bibliander (Buchmann) Theodor, aus Bischoffszell in Thurgau, des Hebräischen und selbst des Arabischen kundig, vollendete (mit Pellicanus) die von Leo Jud begonnene deutsche (sog. Zürcher) Bibelübersetzung und übersetzte auch den Koran ins Lateinische u. a. Nach Zwinglis Tode übernahm er die Stelle als Lektor für alttestamentliche Exegese am Karolinum: ein milder, wolwollender Mann, der aber später mit dem calvinisch-schroffen Kollegen Petrus Martyr sich derart verfeindete, daß er ihn zum Zweikampf auf Hellebarden herausforderte und schließlich sein Amt niederlegte. Er starb an der Pest 1562.

**) Gemeint ist Benedikt Burgauer, der sich Luther zuneigte.

***) Auch in den eigentlich protestantischen Ländern waren die Lehrerinnen meist alte Nonnen oder dgl., in der Regel ziemlich unwissende Frauen, die den Kindern viel „unnütze, altvettelich begeinisch Ding" beibrachten. — Der Ausdruck „Lehrgotte" bezeichnet übrigens zunächst die Pathin, die admater, mhd. gotte oder götte, zu deren Pflichten es langehin gehörte, die von ihr aus der Taufe gehobenen Kinder mit zu erziehen und namentlich auch im Glauben und im Lesen und Lernen der Gebote zu unterweisen.

rathen, als die handwerk lernen wöllend." Den Mönchen zu Rüti und Stein werden sogar besondere Schulmeister*) gehalten, „damit die heilig gschrift jnen wol yngebildet und in gedächtnuß yngedruckt werd". Morgens und abends wird dieselbe gelesen und „klarlich und verständlich" ausgelegt, „mit sölcher ordnung, daß sy da vor am buoch der gschöpfd (Genesis) anhebind und ein capitel viere oder fünfe einandren stracks nachlesind', damit der verstand an einandren hange .... und in dem also bis ze end fürfaren unz (bis) uf apocalypsim". Den bisherigen Chorgesang vertreten Gebete. „Nachdem aber soll der leerer einen guten treffenlichen latinischen autorem, damit sy die sprach wol ergryfind, vorlesen, mit den praeceptionibus grammaticis, wo es not is. Es soll ouch genannter leerer .... mit zucht und flyß nit ablassen an jm selbs und andren; und, wo das nit beschähe, abgesetzt mögen werden."

So sucht Zwingli auch noch von hartem Boden Frucht zu ziehen. Auch hier aber gilt es ihm schließlich nicht ein bloßes Wissen; auf Begründung einer praktischen Sittlichkeit und einer selbständigen evangelischen Überzeugung geht allenthalben sein letztes Streben. Und damit berühren wir widerum den Grundzug seiner Persönlichkeit. Sie war im höchsten Sinne des Worts eine pädagogische, und wenn Zwingli zwar auch diesen Ruhm mit Luther zu teilen hat und gerade hier die Wege beider Männer vielfach zusammentreffen, so bleibt doch jedem widerum die eigene Art und das eigene Verdienst. Denn während der eine den eigentlichen Lebenskern des Volkes vorwiegend in dem nach innen gewendeten Gemütsleben aufsucht und sein Werk vorzugsweise auf Haus und Familie baut, arbeitet der andere vorwiegend auf das klare scharfe Gepräge des Charakters, auf die bessere Einsicht hin und sucht, unmittelbar in die großen Kreise des Staates hinausgreifend, den christlichen Bürger zu bilden. Zwingli ist Staatspädagog. Religiöses und politisches Gemeinwesen faßt er in Eins, und so betrachtet er denn auch seine Sittenmandate, seine Gesetze gegen die Dirnen und faulen Pfaffen, seine Veranstaltungen für Armen- und Krankenpflege und was er sonst zur Hebung und Reinigung des nationalen Lebens unternimmt, als „ungezweifelten Gottesdienst". Wir können diesen Zuchtmitteln nicht im einzelnen nachgehen und brauchen noch weniger darauf hinzuweisen, wie Zwinglis Vorgang auch hier ganz offenbar für Calvin maßgebend geworden ist. Aber indem wir unumwunden zugestehen, daß einzelne jener Maßnahmen tief einschnitten und billige Schonung vermissen ließen, so dürfen wir andererseits auch hervorheben, daß Zwingli das volle Maß der Strenge immer zuerst gegen sich selbst übte. Er hat im eigenen Leben bewährt, was er an Erasmus Ritter schrieb: „sic vivas ac doceas, ut doctrinam nemo convellere, vitam nemo reprehendere jure possit." Zunächst aber gab er seinem Volke das Vorbild eines christlichen Gatten und Hausvaters. Die Ehe, die er so schmählich entehrt haben sollte, ist ihm ein hochheiliger Stand, der Bruch derselben eins der schwersten Vergehen; sie in ihrer christlichen Reinheit herzustellen und zu schützen eine seiner ersten Aufgaben. Allerdings können nun seine beiläufigen Urteile über die Frauen wol einen Augenblick beirren, zumal etwa die in seiner Erläuterung zur Geschichte von der Herodias. (Matth. 14.) Da sagt er zwar, Gott habe das Weib dem Manne zugegeben „zu siner Milterung", er nennt es weich und barmherzig, und schreibt ihm andererseits auch Scharfsinn zu. Allein er meint doch, dieser Scharfsinn gleiche der Granne einer Ähre (spicarum aristis); das Spitzlin sei „spitzig genug, aber nit starck hindurch zu tringen, nit wie ein stächline Nadlen. Pungunt, non perforant. Acus penetrat." Auch neige das Weib zu allerlei Aberglauben (multo superstitiosiores viris). Darum müsse man sie „gar simpliciter, nit curiose leren". Der Mann seinerseits aber solle lernen dem Weibe, als dem schwächeren Geschlecht („als dem blöderen Gschir") etwas

*) Denen im Kloster Rüti ward Wolfgang Chröil (Kröil), bis dahin Schulmeister in Rapperschwyl, denen zu Stein am Rhein der sprachkundige Rhellicanus (eigentlich Johannes Müller) als Lehrer gesandt.

nachzusehen und nachzulassen. „Glichwie sich der Vatter an einem Faden oder Strowhalmlin das Kind füren läßt; so er (aber) ze schaffen hat, so laßt er den Faden und Strowhalm fallen und schafft das sin (Seinige): Also sol der Mann mit dem Weib ouch thun, ir nachlassen, ir den Seckel geben, glichwie Christus Judä. Aber in treffenlichen, dapferen Sachen sol e r Gwalt han“. Und so gefällt sich dem Zwingli hin und wider auch wol mit dem Schein antiker Geringschätzung darin, den Chor der weiblichen Erbfehler (oder wie er sagt „die Schweche der zerbrochenen Eva'“) vorzuführen: die Weiber plaudern, sie sind hoffährtig, üppig, neugierig, sie geraten leicht in Zorn, und vollends ihre Thränen! — „Druckts dich so übel?“ entgegnet er, als ihm Faber vorhält, daß um der zerstörten Heiligenbilder willen so viel Mütterlein geweint haben. „Nüt also! wüß, sie weinend leichtlich.“ Und dann wider vermag er scherzend dem Myconius nichts Ärgeres anzuwünschen, als daß ihm „das wib zfyend werd“ (ut exosus fias uxori). Allein trotz alledem weiß er doch in der That sehr wol, welch ein Schatz ein „gut Gemahl“ sei, und in wahrhaft zartsinniger Weise hat er die Frauennatur in seiner Predigt „von der ewig reinen Magd“ geschildert. Man ist gewohnt, auch hier auf die Vergleichung mit Luther zurückzugehen; ja sie drängt sich von selber auf. Und welcher Unbefangene möchte bestreiten, daß auch im Preise des Weibes und des ehelichen Glückes der deutsche Reformator so viel beredter ist als der Schweizer? Gehören doch die herzigen, anmutig heiteren Briefe und Bilder aus Luthers Verkehr mit „Frau Käth“ zu dem Liebenswürdigsten, was in deutscher Zunge geschrieben worden ist. Aber sicherlich hat man kein Recht, aus der Zurückhaltung, welche dagegen Zwingli über seine eigene Gattin beobachtet, irgendwie ungünstige Schlüsse zu ziehen. Vielmehr bemerkt Mörikofer sehr zutreffend, daß eben darin nach bekannter Erfahrung nur ein desto sicherer Beweis des ehelichen Glückes liege. Und auch an anderweiten Zeugnissen fehlt es nicht. Denn zuvörderst stand die Reinheit und Herzensgüte seiner Gattin über jedem Zweifel: keiner der Freunde, der ihrer nicht in Ehren gedächte; sie wird von Capito als soror probatissima und comministra verbi begrüßt, während Zwingli selbst ganz in seiner schlichten Weise von ihr sagt: „Sy ist jezund (1525) zu vierzig jaren, und fallend sy täglich kind an, darum ich ouch sy genommen habe.“ Dabei erkennt man deutlich seine fast zärtliche Sorge um sie. Als ihm 1525 die Widertäufer nach dem Leben trachten, verbirgt Zwingli der Gattin jede Spur einer Befürchtung, und als er drei Jahre später die immerhin gewagte Reise nach Marburg antritt, bedeutet er sie schonend, daß er Geschäfte halber gen Basel wolle. Erst von da und dann wider von Straßburg aus fügt er seinem amtlichen Schreiben an den Züricher Rat die Bitte hinzu, der „lieben Hausfrau alle Sache zu sagen, so viel einem Weib zu sagen ist“. Was uns unmittelbar von Briefen seiner Hand an Anna Reinhart aufbehalten ist, beschränkt sich auf ein paar Zeilen, die er aus Bern, mitten unter den Arbeiten der dort veranstalteten Disputation und zwar als Antwort auf die Kunde von der Geburt seines zweiten Sohnes geschrieben hat. Aber so kurz sie sind, so bezeichnend sind sie für das fromme, bescheidene Genügen des Zwinglischen Haushalts. „Liebste Hausfrau,“ heißt es da, „ich sage Gott Dank, daß er dir eine fröhliche Geburt verliehen hat; er wolle uns die nach seinem Willen zu erziehen verleihen. Schicke meiner Base ein oder zwei Tüchlein solcher Maß und Weise, als du sie trägst. Sie kommt ziemlich, doch nit beginlich (sie kleidet sich einfach, doch nicht wie eine Beghine)*), ist eine Frau von 40 Jahren, thut mir und uns allen über die Maß gütlich .... Bis

*) Wir würden etwa sagen: wie eine Nonne. Die Beginen (Beghinen, Beguinen) waren Laienschwestern, d. h. sie bildeten eine freie geistliche Genossenschaft von Frauen, ohne Gelübde zwar, aber mit der Verpflichtung zu eingezogenem Leben, Wolthätigkeit und Krankenpflege. Sie werden schon im 12. Jahrhundert erwähnt und nannten sich nach dem angeblichen Stifter der Vereinigung, einem Priester Lambert le Beghe aus Lüttich. Sie trugen meist „Kutten und Schappren“ (kurze Mäntel).

(Sei) hiermit Gott befohlen. Grüße mir Gevatter Schaffnerin, Schultheß Effingerin .. und wer dir lieb sei. Bitt Gott für mich und uns alle. Geben zu Bern 11 Tag Jänners. Grüße mir alle deine Kinder. Besonders Margreth tröst in meinem Namen. Hulderich Zwingli, dein Hauswirth. Schick mir, sobald du kannst den Tolggen" (Hausrock, in der lateinischen Übersetzung: transmitte tunicam atramento maculatam). — Sollen wir nun noch von der Vatertreue sprechen, die er seinem Gerold bewährt, und mit der er sich der eigenen Brüder annimmt? Sollen wir des herzlichen Familiensinnes gedenken, in welchem er die um ihn bekümmerten jüngeren Geschwister in der Heimat beruhigt, oder an der Wiege sitzend den Kleinen vorsingt und vorspielt, oder Geburts- und Tauftage und Paten derselben in die kostbare griechische Bibel einträgt?*) Wol wird man keinen selbst von diesen unscheinbaren Zügen gern entbehren mögen. Aber ihre volle Bedeutung empfangen sie freilich erst, wenn man sich vergegenwärtigt, daß derselbe Mann, der hier ganz an das Stillleben des Hauses dahingegeben ist, sich widerum ganz den höchsten Fragen seiner Zeit und seines Volkes widmet. Er steht wirklich als der Wächter auf der Zinne,**) und jeder Fortschritt, jedes Gedeihen in Staat und Kirche erscheint an sein Wort und seine Persönlichkeit geknüpft. Und so sei denn darauf noch ein Rückblick gestattet.

Zwar seiner Beredsamkeit, insbesondere seiner Predigt ist schon mehrfach gedacht worden. Ohne den prophetischen Schwung Luthers oder auch dessen seelenvolle Innigkeit zu erreichen, war sie von nicht geringerer volkstümlicher Kraft, schmucklos, knapp, eindringlich, im strengen Schlusse des Gedankens zusammengehalten, während sie doch auch wahrhaft ergreifend, ja überwältigend sein konnte. „Es sei ihm gewesen, als werde er an den Haaren emporgezogen," sagt Thomas Platter, als er Zwinglis Auslegung der Parabel vom guten Hirten (Joh. 10) gehört, und ein bloßer Brief des Reformators entlockt dem Urbanus Regius den Ausruf: „Fürwahr, die Apostel sind wider erstanden und reden mit Feuerzungen!"***) Was aber seinem Worte eine solche Macht gab, war zuletzt doch, daß hier überall hinter dem Worte der ganze Mann stand. Und welch ein Mann! Faltenlos liegt sein Leben vor aller Augen ausgebreitet, auch mit seinen Fehlern und Flecken. Er selber weiß, daß sein Zorn rasch auflodert; er fühlt in sich den Drang der Herrschbegier; seine Polemik — so geistvoll sonst — entlädt sich nicht selten in schneidendstem Hohne; selbst vor Blutvergießen ist er nicht zurückgebebt. Aber, wir widerholen: er hat das alles ebensowenig geleugnet oder beschönigt, als er etwa die Mängel seines Talents verdeckte; und wenn er Luther gegenüber sich humoristisch einen „Närrisch-Weisen" nennt, dem die „gnädig frow Stultitia besunders fründlich" sei, so spricht aus seinen Bekennt-

*) Er hat sie von Frobenius um 10 Gulden gekauft. „Hui magni!" ruft er aus, als ihm der Preis gestellt wird; er möchte handeln, 6 oder 7 Gulden geben, setzt aber dann doch hinzu: „Utcunque tamen habeat, non remittam, etiamsi 10 pendere oporteat." Brief an Rhenanus vom 12. Oktober 1520.

**) Tu unicus es oculus et vigil non solum totius patriae, sed et publicae rei christianae. So schreibt, um nur ein Beispiel unter vielen anzuführen, Berthold Haller. Opp. VIII. 489.

***) Man entschuldige die allzufreie Übersetzung; im Urtext heißt es: Loquitur vir ille dei meras flammas! Opp. VII. 345. Zugleich sei hier noch die Charakteristik anzuführen gestattet, welche Bullinger I, 306 von Zwinglis Predigt giebt. „In sinen predigen was er gantz flyssig, einfallt vnd verstantlich, also das inn mennklich gern hort vnd ein grosser zuolouff des volcks zuo imm was. Wenn er nit prediget, ward anderer leeren vnd predigen nitt so werd, als das sin, ghallten. Dann im leeren was er gar verständlich und guet zuo mercken, im straaffen gantz ernsthafft vnd erschrockenlich (gefürchtet) doch vätterlich, im vermanen gar ynbrünstig vnd anzügig (eindringend) vnd im tröften fast anmüthig vnd lieplich. Sin gespräch was ouch anmüthig vnd lieplich. Denn er redt gar Landtlich vnd was vngünstig dem frömbden angenommen kläpper, der cantzlyschen verwirrung vnd pracht der unnützen worten. Das gebätt vor der kilchen hiellt er mit großem ernst, vermanet ströng zum gebätt, vnd bättet ouch besonders vil vnd stät."

nissen an die Geschwister und Freunde der tiefste Ernst und die demütigste Aufrichtigkeit. Und eben aus dieser Lauterkeit, die nichts verhüllt und nichts entschuldigt, entspringen nun auch die anderen Tugenden seines starken Geistes: seine Einfachheit, seine Treue, seine Festigkeit, seine Selbstverleugnung, sein Heroismus. Wie er in edlem Freiheitsstolz sich dem ehr- und gewinnsüchtigen Faber gegenüber rühmen durfte, reicher zu sein als Könige und Papst, denn „er habe etwas, das er jenen um all ir Gelt und Gunst nit habe wollen geben“: so war er auch für jede Schmeichelei unzugänglich und ließ sich von keinem Lobe blenden. Noch weniger, daß er sich irgend einer Gewalt oder Gefahr gebeugt hätte; die geschmeidige Klugheit verachtend, die am Ende nichts als den eigenen Vorteil sucht, tritt er mit rücksichtsloser Kühnheit für Recht und Wahrheit ein und erkennt keinen höheren Anspruch. Daher heißt er sich selber einen rusticus totus, die Freunde aber preisen ihn als nescius fuci, als exemplar antiquae virtutis. Und das Wort trifft den Kern. Zwingli war ein vir innocens im Sinne der großen Alten. Aber, dürfen wir mit Ökolampadius hinzusetzen, er war zugleich im christlichen Sinne ein φιλανθρωπότατος; und wie im großen und im größten, so hat er diese schöne Herzensteilnahme auch im kleinen und im kleinsten bethätigt; ja vielleicht erscheint sie gerade hier am rührendsten. Man muß die Briefe Zwinglis zur Hand nehmen und sehen, wie er seine Pestkranken besucht, wie er die Flüchtigen und Verwaisten in sein Haus aufnimmt, wie er jetzt die epistolia puerilia seiner Schüler beantwortet und jetzt einem armen Studenten ein „Vördernißblättlein“ schreibt, wie er den unglücklichen vertriebenen Pfarrer von Klettgau samt Weib und Kind unterbringt und ihm ein hypocaustulum und cubiculum erbettelt, wie er einen „im vom geblüet anerbornen Fründ vnd von dryssig jaren her gewesenen reisgesellen und caplan“, da er vom Schlage getroffen, der Stadt Winterthur zur Aufnahme empfiehlt, wie er für den braven Schulmeister in Chur als Brautwerber auftritt, wie er für jedes Wolwollen dankbar dem Fontejus ein Käppchen, der Base in Bern die Fürtüchlein verehrt — man muß diese und hundert andere Dinge lesen und dabei sehen, wie heiter der herrliche Mann unter alle den großen Kämpfen und Mühen bleibt, um die ganze Liebesfülle seines Gemüts zu ahnen. — Auf demselben Grunde aufopfernder Hingebung und strengsten Pflichtgefühls steht aber ferner auch jener Arbeitseifer und jene Arbeitskraft, welche selbst die Gegner Zwinglis bewundern mußten; und auch dafür eröffnet erst der Briefwechsel die volle Einsicht. Ja diese bloße Korrespondenz schon macht erstaunen. Sie geht nach Sachsen und Hessen, nach Italien und Frankreich; sie wird bald deutsch, bald lateinisch und mit den Hieronymianern in Gent und Utrecht, oder auch je zuweilen mit den gelehrten Freunden in der Schweiz (vorsichtshalber) griechisch geführt, so daß man zweifeln könnte, „ob Zwei, die fertige Schreiber wären, gefunden werden möchten, welche beide das auszurichten imstande wären, was Zwingli allein neben anderen so vielfältigen Geschäften in Ordnung ausgerichtet hat“ (Bullinger). Ohne auch nur die Zeit zu einer Kopie der wichtigeren Briefe zu finden, schreibt er unverdrossen; er schreibt bis tief in die Nacht, er schreibt zwischen Vor- und Nachmittagspredigt, er schreibt auf dem Krankenlager, mitunter mehr als zehnmal unterbrochen, immer „raptim“, immer „tumultuarie“, und doch immer frisch bereit. „Ne parcas!“ ruft er dem Berthold Haller zu, der ihn wer weiß wie oft schon angegangen. Zur Zeit der Badener Disputation (Mai 1526) ist er sechs Wochen lang in kein Bett gekommen: so sehr haben ihn die Vorfragen und die Verhandlungen selbst, über die ihm regelmäßig Bericht nach Zürich erstattet wird, in Anspruch genommen. Als er sich endlich am Abend vor Pfingsten ruhebedürftig niedergelegt, weckt ihn nach einigen Stunden widerum der bekannte Bote (Platter), und nun entschlüpft wol dem Gestörten ein halber Vorwurf: „Ei du bist ein unrüwig Mensch!“ Aber kaum hat er sich den Schlaf aus den Augen gerieben, so ist er schon wider ganz bei der Sache, setzt sich hin und schreibt seine Antwort für Ökolampadius, der sie noch vor Tagesanbruch

zurückerhält. Und so ist es immer und überall Zwingli, der zu Rat und That begehrt wird. Was soll er nicht alles beschaffen! Fürerst und zumeist natürlich Prediger und Lehrer. Aber da ist etwa auch ein Medikus, ein Notar, der eine Stelle sucht, da gilt es Religionsgespräche abzuhalten, eine Entgegnung hinzuwerfen, ein Sendschreiben oder eine Staatsschrift abzufassen, und dann wider sich in exegetische Studien zu vertiefen, um einen Kommentar, eine Übersetzung für Froben oder Froschauer zu liefern, die nicht mit leeren Händen auf die Frankfurter Messe ziehen wollen. Dazu das Treiben und Drängen der Genossen! Bald soll er gegen die Wittenberger schreiben; bald schicken sie ihm ihre Schriften, deutsche und lateinische, damit er sie durchsehe und korrigiere, aber auch um guten Druck und Einband sorge; bald offenbaren sie ihm ihre gelehrten oder seelenhirtlichen Skrupel. Für den Pfarrkurat in Arth soll er die erste und zweite Bitte des Paternoster in verständliches Deutsch bringen und erläutern, aber auf der Stelle, denn der Bote wartet darauf; Berthold Haller verlangt hodegetische Weisungen für die Lektüre des Neuen Testamentes, ein andermal schreibt er um Zwinglische Predigten oder wenigstens Dispositionen; Sapidus, der auch von Zwingli hochgeschätzte Rektor in Schlettstadt,*) schickt ihm Schulthesen; der alte Landschreiber von Schwyz begehrt erbauliche Bücher, sich und die Seinen „in christenlichen Dingen" zu unterrichten; der gute Bünzli möchte gern wissen, was es heiße: „Einige werden den Tod nicht sehen;" Balthasar Friedberg ex nidulo Waldshut will Auskunft über die Taufe; und Myconius endlich ist geradezu unerschöpflich in Fragen, Bedenken und Bitten. Wahrlich, Zwingli hatte Recht, wenn er sagt, er könne seine Schriften nicht feilen, sondern immer nur rohe Bruchstücke geben,**) und wenn er selbst von seinem letzten Werke (der expositio christianae fidei) bekennt, es sei unter unsäglichen Mühen (vix dicendis sudoribus) zustande gekommen. Und doch ist bei alle diesem endlosen Andrang der Arbeiten und Sorgen noch zu erwägen, daß auch Zwinglis Gesundheit, trotz des rüstigen Körpers, nicht unerschüttert blieb. Die Pest hatte ihn hart mitgenommen: sein sonst ausgezeichnetes Gedächtnis versagte längere Zeit, er ward von Ohnmachten und Krämpfen befallen; dann peinigten ihn chronische Leber- und Steinbeschwerden. Zwar ließ sich der starke Mann nicht leicht niederwerfen. Er nimmt etwa von dem Rosenzucker, den ihm Vadian geschickt, oder er versucht (was er sonst nie thut) einen Mittagsschlaf zu halten, und dann steht er wider auf den Füßen, der „antiquus Zuinglius". So sehr er andern und namentlich den Freunden Maß auch im gelehrten Fleiße anrät, so wenig bindet er sich selbst daran. Uneingedenk seines eigenen Ausspruches, daß der vir bonus ein publicum bonum sei und sich also für das allgemeine Wol zu erhalten habe, scheint er gerade in gesteigerter Thätigkeit Heilung oder doch Vergessen aller Übel zu suchen, und er weist mit Lachen auf die Gesundheitspedanten und die Hämorrhoidarier hin, „qui quoties oletum faciunt, aut metu concidunt aut laetitia exanimantur".

Wir haben lange bei diesen Einzelheiten verweilt, doch fürchten wir nicht, zu lange. Denn sie erst veranschaulichen doch ganz unmittelbar, was Zwingli seinem Volke geworden. Und so mag denn hier der geeignetste Ort sein, um noch darauf hinzuweisen, daß der Kreis seiner wissenschaftlichen Interessen sich keineswegs auf theologische und sprachliche Gelehrsamkeit beschränkte. Insbesondere erfreut Zwinglis lebendiger geschichtlicher Sinn, wie denn seine Belesenheit vorzugsweise eine geschichtliche ist und ihm ebensowol für Predigt und verständnisvolle Schrifterklärung, als andrerseits für die Polemik dienstbar wird. Mit unverkennbarer Vorliebe empfiehlt er daher die Lektüre der alten Historiker. Livius vor allen ist ihm als der beredte

*) Sapidus (mit deutschem Namen Johann Witz), Wimphelings Neffe, ein freidenkender Mann und tüchtiger Rektor, von Zwingli in einem schon früher citierten Briefe neben Petrus Mosellanus, Vadian, Reuchlin, Birkheimer und andere gestellt, später Professor und zuletzt Kanonikus in Straßburg, als Siebziger 1561 gestorben.

**) Vgl. den schönen Brief an Vadian vom 28. März 1524. Opp. VII. 334.

Panegyricus altrömischer Heldenzeit wert; aber er weist auch auf Sallust, Sueton, Cäsar, Curtius hin, während ihm unter den Griechen widerum Plutarch obenan steht. Ihn bezeichnet er zugleich recht eigentlich als Schulautor, und indem er hinzusetzt: „non tam ob stilum quam ob argumentum honestissimum terendus", deutet er damit auf jenen ethischen Enthusiasmus, den er gerade durch das Studium der Geschichte gepflegt und in der Darstellung derselben gewahrt wissen will. Mit Recht hebt ferner Mörikofer hervor, daß der große Blick für den Entwickelungsgang der Völker ein eigentümlicher Vorzug Zwinglis gewesen, und daß Ägidius Tschudi in der begeisterten Auffassung der vaterländischen Geschichte nur dem verehrten Lehrer gefolgt sei. Aber auch geographisches und naturkundliches Wissen mag Zwingli nicht fremd geblieben sein. Wenigstens spricht sein langjähriger vertrauter Verkehr mit Vadian und Glarean für diese Vermutung, um zu schweigen von einzelnen Gleichnissen und gelegentlichen Bemerkungen seiner Briefe und Schriften, die auf eine aufmerksame Beobachtung des Naturlebens hindeuten. Glaubt man doch selbst in dem merkwürdigen Feldzugsplan, den er gegen die fünf Orte entwarf, etwas von diesem Geiste zu entdecken, wie wenn er von dem „Hauptmann" verlangt, „er soll den monschyn alle nächt wüssen, wenn und wie lang er syn werde, er soll sin ougen ab berg, feld, tal, wassren nimmer abwenden, nit wider den wind, nit wider die sunnen, nit wider den berg angryfen" u. s. w. Und vielleicht endlich, daß ihm auch ein gewisses naturhistorisches Interesse den Gedanken eingab, mit seinen Schülern im Griechischen das erste Buch von Aristoteles' Schrift über die Tiere zu lesen.*)

Lassen sich hiernach wenigstens einige der Mängel und Lücken des Lehrbüchleins ergänzen, so scheint freilich für andere um so weniger eine Ausgleichung oder Entschuldigung gefunden werden zu können. Ich meine die schon erwähnte Hintansetzung der ästhetischen Bildung und vornehmlich der Musik. Es ist bekannt, wie hoch Luther die letztere hielt. „Die Jugend," sagt er, „soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen; denn sie ist eine herrliche Gabe Gottes, nahe der Theologie;" und einen Schulmeister, der nicht singen kann, mag er nicht ansehen. Zwingli dagegen verbannt sie gleicherweise aus Kirche und Schule. Er spricht vom „Tempelgemurmel" und läßt die Orgeln abbrechen. Wie oft und wie bitter ist ihm diese herztötende Härte vorgerückt worden! Aber man kann wol sehen, wie Zwingli dazu kam. Es war der lateinische Gesang, es war der sinnliche Charakter der katholischen Kirchenmusik, die „Tanzweise" der Orgeln, die er wie eine Trübung des reinen Gottesdienstes fürchtete, und die ihn nun allerdings zum starrsten Puritanismus trieben. So zeigt sich denn selbst hier nur die unbeugsame Konsequenz seiner ethisch-praktischen Überzeugungen, und dieselbe darf vielleicht um so höher angeschlagen werden, je lebhafteren Einspruch dagegen Zwinglis eigene Neigung und Begabung erheben mußten. Denn daß Zwingli für sich selber der erfreuenden und tröstenden Muse bis zum Lebensende treu verblieb, ist schon früher ausgesprochen worden, und wir glauben hier nur noch die prächtige Art anführen zu sollen, in welcher er die geliebte Kunst gegen die Verkläger in Schutz nimmt. „Du haltst mir ouch für, lieber Faber, hofluten, gygen und pfyfen. Sag ich, daß ich nüts uf hofluten kann; du bist iro on zwyfel bas bericht; weiß nit, was es für ein musik ist; aber uf der luten und gygen, auch anderen instrumenten lernet ich etwa, kummt mir jez wol die kind ze schweigen (zu beruhigen). Aber du bist den schimpfen (dem Scherz) ze heilig. Darum wüß, daß David gar ein guoter harpfer gewesen, dem Saul die tüfelsucht gestündet hat. Warum schiltest du, das du weißt in den siben fryen künsten, dero du ein meigister bist, eer und namen haben, ouch von allen frommen nie g'scholten syn? Sokrates, der alte, huob erst an

*) Durch Rhenanus läßt Zwingli unter dem 7. Juni 1519 (scheint es) den eifrigen Froben bitten, einen Dialog des Lucian (zunächst für seine Schüler) zu drucken vel primum Aristotelis de animalibus librum, quem graece candidatis praelegeremus. (Opp. Suppl. S. 22. Horawitz und Hartfelder, Briefwechsel des Beatus Rhenanus. S. 161.)

jungen (jung zu werden), do er im alter lernet harpfen. Nun hat doch din kilch (deine Kirche) nit allein die musik sunder ouch gloggenlüten für einen gottesdienst. Ich verärger mit miner musik nieman." (Opp. II. S. 441). — Ein ähnlicher Rigorismus, wie gegen die Musik, zeigt sich endlich in Zwinglis Stellung zu den bildenden Künsten. Aber auch hier hat er nur den götzendienerischen Misbrauch im Auge; und auch hier widerum räumt er in Bezug auf sich ein, daß er „für andere Menschen lust hab in schönem gemäld und stehenden bilden" (Statuen). Scheint es doch, als sei er selber des Zeichnens kundig gewesen.*)

Ohne rechtfertigen zu wollen, was eben nur erklärt, höchstens entschuldigt werden kann, wenden wir uns schließlich zu Zwinglis gelehrten Bestrebungen zurück. Obgleich ihn sein kirchliches und staatsmännisches Wirken je länger, je mehr von der unmittelbaren Teilnahme an der Arbeit der Schule fernhielt, so ist doch ihm vor allen anderen die Blüte theologisch-philologischer Wissenschaft zu danken, um deretwillen Zürich bald als das schweizerische Athen gefeiert wurde. Seine exegetischen Werke wie einzelne seiner Streitschriften geben nicht bloß durch seltene Gründlichkeit und Sprachkenntnis, sondern noch mehr durch die Kunst scharfer, lichtvoller Zergliederung Muster. Offenbar aber waren dies Vorzüge, die er einzig und allein aus fortgesetzten Studien der Alten erwarb. Denn von ihnen hat er zu keiner Zeit abgelassen. Neben den Geschichtschreibern nahmen die Philosophen, Plato und zumal Seneca, den er einen Säemann der Seelen (agricola animarum), einen Theologen (ethnicus, sed ferme magis theologus) nannte, seinen eifrigsten Fleiß in Anspruch, und wo er in ihnen nicht gerade Stützpunkte seiner Anschauungen findet, bedient er sich doch gern ihrer Ausdrucksweise. Sogar im Lehrbüchlein kommen aristotelische Anklänge vor, wie Zwingli denn zu Zeiten auch als Aristoteliker gelten konnte. Von anderer Seite her begegneten seinem satirisch-humoristischen Zuge Aristophanes und Lucian; beide gehörten zu seinen Lieblingsschriftstellern. Den gewaltigsten Eindruck aber machte Pindar auf ihn. Er hatte ihn etwa dritthalb Jahr später als das Lehrbüchlein, im Anfang 1526 nach der Textrecension des Ceporin herausgegeben. Allein während dort in der pädagogischen Schrift die klassischen Studien noch fast ausschließlich unter dem theologischen Zwecke stehen und der jugendliche Leser aufs ernstlichste vor den Flecken und Anstößen**) in den Alten gewarnt wird, spricht die Vorrede zum Pindar eine wahrhaft großartige Weite der Auffassung aus. In dem Preise des „Fürsten der Dichter" scheint Zwingli selbst zum Dichter zu werden. Da sei nichts, quod non sit doctum, amoenum, sanctum, dextrum, antiquum, prudens, grave, jucundum, circumspectum et undique absolutissimum ... ac mea quidem sententia nullus Graecorum auctorum sic videtur prodesse ad sacrarum litterarum intellectum .... adseveramus, pietatem ipsam ad eum secure mitti posse, tam sancta et casta sunt omnia. Ja man meint eine Stimme aus anderen Jahrhunderten zu hören, wenn er von der Wahrheit redet, die „bei jedem Volk und in jedem Zeitalter nach Maßgabe seiner Eigentümlichkeit Gestalt gewinne". Nicht an Palästina ist die Religion und die Tugend gebunden; es giebt Berufene auch unter den Heiden; es giebt einen *λόγος σπερματικός*. Und so steht er denn nicht an, in jener vielberufenen Stelle der expositio fidei, im Sinne des freiesten Humanismus, den großen Heroen des Altertums, selbst einem Herkules und Theseus, einen Anteil an der ewigen Herr-

*) Vgl. Opp. VII. S. 175. Indessen lassen die Worte des dort abgedruckten Briefes „Figuram (una cum illo) finxi" vielleicht auch andere Deutung zu. Dagegen mag etwa noch hierher gehören, daß Zwingli, als ihm im Jahre 1529 Niklaus Manuel einige (wahrscheinlich) mit Randzeichnungen versehene Spottgedichte geliehen, dieselben so lange zurückbehielt, bis der berühmte Maler und Satiriker die Rückgabe der „Schimpfschriften, so ich üch vor etliche zit überantwurt und zuo besehen geben hab," in einem freundlichen Briefe erbittet.

**) Der christliche Jüngling müsse ungerührt und unverlockt daran vorübergehen, wie Odysseus an den Sirenen: haec audis, ut caveas, non ut capias.

lichkeit zuzusprechen. Man sieht, wohin ihn seine kühnen Ahnungen tragen. Aber dieselbe Klarheit, die ihn die Welt der Dinge mit sicherem Blick erfassen ließ, bewahrte ihn auch hier vor phantastischem Idealismus. Er glaubt an ein großes Reich des Lichts, er hofft auf den Sieg des Evangeliums; allein er weiß auch, daß dieser Sieg nur in langen, schweren Kämpfen errungen werden kann. Schon im Jahre 1520 schreibt er an Myconius: „Ecclesiam puto, ut sanguine parta est, ita sanguine instaurari, non alia via posse. Ego quod ad me attinet dudum devotus omne malum exspecto .... hoc unum Christum obtestans, ut masculo omnia ferre pectore donet et me figulinum suum rumpat aut firmet, ut illi placitum sit." Bald ward ihm die Ahnung, daß er selber zum Opfer fallen werde, zur gewissen Überzeugung. „Tuus usque ad finem" schließt er in der Zeit des Widertäufertums einen Brief an Vadian, und ähnliche Wendungen finden sich öfter. Ja, er sagt es von der Kanzel herab: „Ich weiß, es ist umb mich zu thun." Allein weit gefehlt, daß er je gewankt oder gezagt hätte. Vorwärts! Durch! ist sein Wahlspruch: „wir habend die Hand an den pfluog gelegt; nüt dann für! für! Wir müssend den sun Gottes verjähen (bekennen) vor den menschen, soll er uns bym vater verjähen"!

Das Jahr 1531 brachte die Entscheidung. Es hatte friedlich, ja fröhlich begonnen. Gerade am 1. Januar und wol zur Feier desselben ließ Zwingli, noch einmal ganz den innersten liebsten Neigungen folgend, von einer Schar jüngerer Freunde und Schüler den aristophaneischen „Plutos" in dem sogenannten vaporarium (heizbaren Lesezimmer) der Chorherren aufführen. Er selber hatte eine musikalische Begleitung dazu komponiert; den von Collin gedichteten Prolog trug Binder vor. Unter den zwölf Mitspielern befanden sich außer anderen Geßner, der damals fünfzehnjährige, der auch seiner schmalen schmächtigen Gestalt nach zu der ihm überwiesenen Rolle der Penia (der Göttin der Armut) paßte, und Gerold, der inzwischen zum Manne gereift und Mitglied des großen Rats geworden war. Wie beide, Vater und Sohn, hier in edlem, heiterem Spiel vereint, sich und die lauschenden Mitbürger ergötzten, so sollten beide, noch ehe die Jahressonne untergieng, auf einem anderen Schauplatz in Not und Tod zusammen stehen und fallen. — Am 11. Oktober zogen die Züricher zum Kampfe gegen die fünf katholischen Kantone, deren Heerhaufen bis Kappel vorgedrungen waren, in der Nachhut Zwingli, „eques et armatus pro more nostro". Als sein Pferd strauchelte, erkannten die Freunde das warnende Zeichen; er aber sprach: „Biderben Leute, seid tröstlich und fürchtet euch nicht. Müssen wir gleich leiden, so ist die Sache doch gut. Befehlet euch Gott, der kann unser und der Unsrigen pflegen. Gott walte über sie." Nach kurzem, hartem Ringen gegen die Übermacht, in dem fast die Hälfte des Züricher Häufleins blieb — man zählte 514 Tote — ward Zwingli von einem Steine getroffen, eben da er einem Schwerverwundeten Trost zusprach. Er sank auf die Knie, bis ihn ein paar Lanzenstiche zu Boden streckten. „Den Leib können sie töten, doch die Seele nicht!" Das waren seine letzten Worte. Nur seine Lippen bewegten sich noch wie im stillen Gebete. In dieser Lage (erzählt Hagenbach) trafen ihn mehrere Altgläubige und fragten ihn, ob er beichten und die Heiligen anrufen wolle. Zwingli schüttelte den Kopf. „So stirb denn, hartnäckiger Ketzer!" rief der Hauptmann Vockinger von Unterwalden, ein alter Reisläufer, und gab ihm den Todesstreich. Hans Schönbrunner aber, auch einer der Gegner, ehemals Konventsherr zu Kappel, trat herzu, neigte sich über den Toten und sprach unter Thränen: „Welches auch dein Glaube gewesen, ich weiß, daß du ein redlicher Eidgenosse warst!"

Litteratur: Zwinglis Werke (deutsche und lateinische). Erste vollständige Ausgabe durch Melchior Schuler und Johannes Schultheß. Zürich 1828—1842, 8 Bände und 1 Supplementband, herausgegeben von Schuler und Marthaler 1861. (K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik. 3. S. 69. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. S. 189.) — Heinrich Bullingers Reformationsgeschichte,

herausgegeben von J. J. Hottinger und H. H. Vögeli. 3 Bde. Frauenfeld 1838 bis 1840. — Abgesehen von dem kurzen Lebensabriß Zwinglis, den Oswald Myconius gab (De D. Huldrichi Zwinglii fortissimi herois ac theologi doctissimi vita et obitu), sind sich in diesem Jahrhundert eine Reihe tüchtiger Biographieen und geistvoller Charakteristiken gefolgt: Casp. Heß, 1810; Melchior Schuler, 1818; Raget Christoffel, 1857; Heinrich Lang, 1872 (in dessen „religiösen Charakteren"); K. Braune, 1873 („die Reformation und die drei Reformatoren"); sie alle aber in Reichhaltigkeit und gediegener Durcharbeitung übertreffend J. C. Mörikofer (Ulrich Zwingli nach den urkundlichen Quellen), 2 Bde. 1867, 1869. Dazu kamen als nicht minder beachtenswerte Quellen für die vorliegende Skizze, die alles eigentlich Theologische auszuschließen hatte, die „Zwinglistudien" von Herm. Spörri, 1866; der Vortrag von Arnold Hug über die „Aufführung einer griechischen Komödie in Zürich" 1874; endlich die wenigstens teilweis noch benutzten Initia Zwinglii von Joh. Mart. Usteri in den Theol. Studien und Kritiken 1885—1886. — Einzelne, besonders den Kanton Zürich betreffende Schriften und urkundliche Sammlungen, wie z. B. von J. J. Wirz und anderen, waren mir bis auf Ulrich Ernsts fleißige „Geschichte des Zürcherischen Schulwesens" unzugänglich, und leider stand mir, außer Alphons Witz „Ulrich Zwingli". Gotha 1884, auch keine der zur 400jährigen Zwinglifeier erschienenen Festschriften zu Gebote, in denen noch mancher Beitrag zu einer genügenderen Darstellung und Würdigung der pädagogischen Verdienste Zwinglis gefunden werden dürfte.

Herm. Masius.

Verzeichnis

der Herren Mitarbeiter mit den von ihnen in zweiter Auflage verfaßten Artikeln.*)

Adam, Prof. in Urach.
Arbeit.

Allievo, Prof. in Turin.
Italien.

Dr. **J. Arnoldt**, Geh. Reg.-Rat in Königsberg.
F. A. Wolf (s. Schrader).

Dr. **Autenrieth**, Studienrektor in Zweibrücken.
Stenographie.

Dr. **Baumgarten**, Gymnasiallehrer in Coblenz.
Französische Sprache.

Dr. **v. Bäumlein** †, Ephorus in Maulbronn.
Klassische Studien.
Konkursprüfungen.
Exposition.
Fortbildung der Lehrer an höheren Schulen.
Griechische Sprache (s. Dr. Schmid).
Klosterschulen, württembergische (s. Dorn).
Präparation.

Bail, Prof. in Danzig.
Naturgeschichte.
Naturgeschichtliche Exkursionen (s. Kirschbaum).
Naturhistorische Sammlungen (s. Kirschbaum).
Naturwissenschaften (s. Kirschbaum).

Dr. **G. Baur**, Prof. in Leipzig.
Altersstufen.
Arndt, E. M.
Bahrdt, C. F.
Basedow, J. B.
Beobachtung.
Beschäftigung.
Campe, J. H.
Comenius, J. A.
Erzieher.
Erziehung, verkehrte Richtungen.
Erziehungstalent, Takt.
Fußreisen.
Gefühlsbildung.
Gemeinsinn.
Genie.
Geschlechter.
Herder (s. Heiland).
Humboldt, Wilhelm v.
Individualität.
Instituts- und Familienerziehung.
Kunst.
Lehrton.
Lessing, G. E.
Lob.
Locke, J.
Menschenverstand, gesunder.
Mut.
Neander, Michael.
Nordamerika.
Pädagogik, Geschichte.
Schiller, Fr.
Schleiermacher, F. D. E.
Schupp, J. B.
Subjektivität.
Vaterlandsliebe.

Dr. **W. Baur**, Generalsuperintendent in Coblenz.
Andacht.
Konfirmation und Abendmahl.
Erbsünde.
Freundschaft, Jugendfreundschaft.
Geistliche als Seelsorger in Bezug auf Erziehung.
Gesangbuch.
Das Rauhe Haus.
Religiöse Unterweisung in der Familie.

C. W. Baur, Prof. am Polytechnikum in Stuttgart.
Trigonometrie.

Reinh. Bechstein.
Germanische Philologie.

Th. Becker.
Prinzenerziehung.

Bender, Prof. in Tübingen.
Bebel.
Hegius (s. Hirzel).
Klassische Philologie (s. Hirzel).

Dr. **Bertram**, Stadtschulrat in Berlin.
Algebra.
Analysis.
Analytische Geometrie.
Mathematik.

---

*) Die in Klammern beigefügten Namen bezeichnen denjenigen Herrn Mitarbeiter, welcher den Artikel ergänzt oder in der anderen Auflage bearbeitet hat.

Dr. von Binder.
Württemberg, Volksschulwesen (s. Stirm).

Dr. Bezzenberger, Reg.- und Schulrath in Merseburg.
Hessen, Kurhessen.

Bock, Geh. Regierungsrat in Liegnitz.
Abwechslung.
Aufmerksamkeit.
Beaufsichtigung.
Befehlen und Verbieten.
Beihülfe.
Konzentration des Unterrichts in der Volksschule.
Incipienz.
Lehrziel.
Privatseminar.

Bockshammer, Oberkonsistorialrat.
Pensionswesen, Witwen- u. Waisenversorgung (s. Flashar).

Dr. Bonnell †, Gymn.-Dir. in Berlin.
Gedicke, Fr.
Preußen, die höheren Schulen (s. Kern).

Dr. Bömers, Pastor in Frille.
Lippe-Schaumburg.

Bossler †, Gymn.-Dir. in Darmstadt.
Sturm, Joh.
Wolff, Hieronym.

Dr. Böttger, Prof. in Dessau.
Olivier, L. H. F.

Dr. Bücheler, Schulrat in Stuttgart.
Frankreich.
Mager, K.
Schweiz.

Burk, Oberkonsistorialrat in Stuttgart.
Aufsätze in der Volksschule (s. Eisenlohr).
Präparanden, Präparandenanstalten.
Prüfung der Volksschullehrer.

Chauveau in Quebeck.
Canada.

Christensen, Adjunkt am Gymnasium in Hamar.
Norwegen.

Dr. Deinhardt †, Gymn.-Direktor in Bromberg.
Aesthet. Bildung.
Aufsätze (deutsche), in höheren Anstalten (s. Schmid).
Bildungsideale.
Direktor.
Entwickelung.
Erkenntnisvermögen (s. Hölder).
Fleiß.
Fröbel, Fr.
Gedächtnis.
Gemüt.
Gewöhnung.
Kant, Im.
Lorinser.
Neigung, Triebe.
Phantasie.
Schaub, Fr.

Dr. Deuschle †, Prof. in Berlin.
Lykurgus, spartan. Erziehung.

Dr. Dietrich †, Gymn.-Dir. in Erfurt.
Rhetorik.

Dr. Dietsch †, Gymn.-Dir. in Grimma.
Alumnate.
Fürstenschulen.

Dillmann, Rektor des Realgymnasiums in Stuttgart.
Realgymnasium.
Reiseunterstützungen an Lehrer.

Dittmar, Gymn.-Dir. in Cottbus.
Schülerverbindungen.

Dörtenbach †, O.-Konf.-R. in Stuttgart.
Klassenteilung.
Halbtagsschulen.

Dr. v. Dorn, Oberstudienrat in Stuttgart.
Klosterschulen, württembergische (s. Bäumlein).
Württemberg, höheres Schulwesen.

Dr. Eckstein †, Prof. u. Rektor in Leipzig.
Chrestomathie.
Ernesti, J. A.
Gesner, J. M.
Lateinischer Unterricht.

Dr. Ehrenfeuchter †, Abt und Prof. in Göttingen.
Schwarz, Fr. H. Chr.

Dr. Eiselen, Schuldirekt. in Frankf. a. M.
Frankfurt a. M. (s. Baldamus).
Vertrauen.
Wetteifer.

Dr. Eisenlohr †, Seminar-Rektor in Nürtingen.
Angeberei.
Aufsätze in der Volksschule (s. Burk).
Felbiger, J. J. v.
Fertigkeiten.
Graser, J. B.
Kindermann, Ferd.
Maria Theresia.
Präparanden.
Schulzwang.

Dr. Elsperger †, Studienrektor in Ansbach.
Lehrer-Kollegium.
Lehrer-Konferenzen.
Niethammer, F. J. v.
Thiersch, Fr. v.

Dr. Erler, Prof. in Züllichau.
Geometrie, ebene.
Physikalischer Apparat (s. Nagel).
Probejahr.
Programme.

Dr. Gugler, Rektor in Stuttgart.
Fortbildungsschulen.
Geometrie, deskriptive.
Gewerbliche Fortbildungsschulen.
Zeichnen (s. Merz).

C. von Hase, Schuldirektor.
Portugal.

Dr. Hahn, Pfarrer a. D. in Stuttgart.
Armenschulen (s. Schaubach).
Fabrikschulen.

Hartwig, Schulrat in Schwerin.
Mecklenburg-Schwerin (s. Lorenz).

Harms, Oberlehrer in Oldenburg.
Oldenburg, Großherzogtum.

Dr. v. Hauber †, Prälat in Ludwigsburg.
Aberglaube.
Autorität.
Belohnung.
Beschämung.
Beschimpfung.
Bildung.
Disciplinarverfahren gegen Lehrer.
Dummheit.
Ehrlichkeit.
Eigenheiten.
Eigensinn.
Einfälle.
Empfindlichkeit.
Empfindsamkeit.
Erziehungskunst.
Fortschritt.
Gehorsam.
Gemeinde.
Gemein, Gemeinheit.
Gewöhnung.
Konfessions- u. Kommunalschulen (s. Schneider).
Lachen.
Langeweile.
Lehrkurse für Volksschullehrer.
Nation, Nationalbildung (s. Thilo).
Natursinn (s. Sigismund).
Nebenämter (s. Passow).
Ökonomische Arbeiten.
Originalität, Originell.
Pädagogische Erfahrung.
Polemik in der Schule.
Politik in der Schule.
Richter, Jean Paul Fr.
Rousseau, J. J.
Scharfsinn.
Strafe.
Stumpfsinn.
Ungehorsam.
Unterhaltung.
Volksschule.
Vorurteile.
Witz.

Heckenhayn, Schulinspektor in Coburg.
Coburg.

Hegler †, Stadtpfarrer in Cannstatt.
Zeller, K. A.

Dr. Heiland †, Prov. Schulrat in Magdeburg.
Deutsche Sprache in höheren Schulen.
Dramatische Aufführungen.
Gymnasium, sein Verhältnis zum Christentum (s. Wiese).
Herder, J. G. (s. G. Baur).
Luther, Martin.

Heine, Direktor in Brandenburg.
Ritterakademie (s. Köpcke).

Heller, Rektor in Stuttgart.
Mädchenerziehung (s. Flashar).
Mädcheninstitute (s. Flashar).
Mädchenschule, höhere (s. Flashar).

Henske, Geh. Reg.-Rat in Berlin.
Rettungsanstalten (s. Wichern).

Herbst †, Professor in Halle.
Geschichte auf Gymnasien.

Dr. Heydemann †, Gymn.-Direktor in Stettin.
Elementarbücher.
Privatstunden der Lehrer und der Schüler.
Spilleke, A. G. (s. Wiese).

Dr. Hirzel †, Prof. in Tübingen.
Amtsantritt und -austritt (s. Firnhaber).
Amtseinweisung (s. Firnhaber).
Amtsinstruktion (s. Firnhaber).
Amtskleidung (s. Firnhaber).
Anstellung (s. Firnhaber).
Aufnahme der Schüler (s. Firnhaber).
Austritt.
Beeidigung (s. Firnhaber).
Besoldung (s. Firnhaber).
Entlassung der Schüler (s. Firnhaber).
Fellenberg, Ph. Em. v.
Hegius, Alex. (s. Bender).
Landexamen.
Lateinische Schule (s. Schmid).
Lehrerbildung.
Lehrervereine (s. Firnhaber).
Lehrfreiheit.
Lehrstand.
Lyceen.
Napoleon.
Pädagogium.
Philologie, klassische (s. Bender).
Progymnasium.
Schulberichte.
Schule und Haus.
Schulgrammatik.
Trotzendorf.
Visitation.

Dr. Gugler, Rektor in Stuttgart.
Fortbildungsschulen.
Geometrie, deskriptive.
Gewerbliche Fortbildungsschulen.
Zeichnen (s. Merz).

E. von Hase, Schuldirektor.
Portugal.

Dr. Hahn, Pfarrer a. D. in Stuttgart.
Armenschulen (s. Schaubach).
Fabrikschulen.

Hartwig, Schulrat in Schwerin.
Mecklenburg-Schwerin (s. Lorenz).

Harms, Oberlehrer in Oldenburg.
Oldenburg, Großherzogtum.

Dr. v. Hauber †, Prälat in Ludwigsburg.
[illegible]

Hertenhahn, Schulinspektor in Coburg.
Coburg.

Hegler †, Stadtpfarrer in Cannstatt
Zeller, K. A.

Dr. Heiland †, Prov.-Schulrat in Magdeburg.
Deutsche Sprache in höheren Schulen.
Dramatische Aufführungen.
Gymnasium, sein Verhältnis zum Christentum (s. Wiese).
Herder, J. G. (s. G. Baur).
Luther, Martin.

Heine, Direktor in Brandenburg.
Ritterakademie (s. Köpke).

Heller, Rektor in Stuttgart.
Mädchenerziehung (s. Flashar).
Mädcheninstitute (s. Flashar).
Mädchenschule, höhere (s. Flashar).

Hensle, Geh. Reg.-Rat in Berlin.
Rettungsanstalten (s. Wichern).

Herbst †, Professor in Halle.
Geschichte auf Gymnasien.

Dr. Heydemann †, Gymn.-Direktor in Stettin.
Elementarbücher.
Privatstunden der Lehrer und der Schüler.
Spillecke, A. G. (s. [illegible]).

Dr. Hirzel †, [illegible]
[illegible]

Spener, Ph. J.
Spruchbuch.
Staat.
Stiefkinder.
Taufe, Taufgnade.
Theaterbesuch.
Toleranz.
Tugend.
Umgang.
Unabhängigkeitstrieb.
Unart.
Unterricht, Unterrichtsform.
Vergnügungen.
Verträglichkeit.
Volkslied.
Vorsätze.
Weisheit.
Wißbegierde.
Zeitgeist.
Zögling.

Dr. **Paſſolt**, Kirchenrat in Schleiz.
Reußische Lande.

Dr. **Paſſow** †, Gymn.-Dir. in Thorn.
Nebenämter und Nebenbeschäftigungen der Lehrer (s. Hauber).

Paul, Professor.
Rechtschreibung.

Dr. **Peterſilie**, Professor in Berlin.
Schulgeld.
Unterrichtsstatistik.

Dr. **Plitt**, Sem.-Inspektor in Gnadenfeld.
Herrnhutisches Erziehungswesen.

Dr. **Queck**, Gymn.-Dir. in Dramburg.
Vokabellernen, Vokabularium.

Ramsler, Dir. in Tübingen.
Schulausstellungen (s. Nagel).

Dr. **Ranke** †, Gymn.-Dir. in Berlin.
Hecker, J. J.

Dr. **Raſſow**, Geh. Hofrat in Weimar.
Weimar (s. Leidenfrost).

Dr. **K. v. Raumer** †, Prof. in Erlangen.
Anschauungsunterricht (s. Merz).

Dr. **Reiff**, Prof. in Tübingen.
Bewußtsein.
Wille.

Dr. **Reuſchler** in Stuttgart.
Cretinismus und Idiotismus.
Krankheiten, psychische.
Krankheit.
Phrenologie.

Dr. **Rieke**, Stadtpfarrer in Eßlingen.
Bell und Lancaster.
Doppelunterricht.
Helfersystem.
Wechselseitige Schuleinrichtung.
Wehrlianstalten.

Dr. **Riecker** †, Gymn.-Rektor in Heilbronn.
Wörterbuch.

Röpe, Pastor in Hamburg.
Hansestädte.

v. Rohden, Missionsinspektor in Barmen.
Missionsschulen in Heidenländern.

Dr. **v. Roth** †, Prälat in Tübingen.
Aufgaben, Hausaufgaben.
Lehren, Lernen.

Rümelin, Konsistorialrat in Dessau.
Anhalt.

Rumſcheidt, Lehrer in Haag.
Holland, die konfessionellen Volksschulen.

Dr. **Ruthardt** †, Gymn.-Prof. in Breslau.
Hamilton u. s. Methode.
Jacotot.

Dr. **Salzmann** † in Schnepfenthal.
GutsMuths, J. Chr. F.

Sander, Schulrat in Bunzlau.
Volksschullehrerseminar.

Dr. **Schaubach**, Superintendent in Meiningen.
Armenschulen (s. Hahn).

Dr. **Schiller**, Rektor in Ansbach.
Bayern, Gelehrtenschulen.
Montaigne, Michel.

Dr. **Schiller**, Prof. in Gießen.
Reform der Gymnasien.

Dr. **G. Schmid** in St. Petersburg.
Griechische Sprache (s. Bäumlein).
Rußland, höhere Mädchenschulen.
Rußland, höhere Bildungsanstalten für die männliche Jugend.

Dr. **K. A. Schmid** †, Gymn.-Rektor in Stuttgart.
Aufsätze, deutsche, in höheren Anstalten (s. Deinhard).
Einüben.
Eitelkeit.
Externen.
Friedrich der Große (s. Lange).
Gymnasiallehrer.
Komposition.
Lateinische Schule.
Schulzwang (s. Gottschick).
Vorschule (s. Schrader).

[Außerdem die Zusätze und größere, teils von der Redaktion, teils ausdrücklich von Dr. Schmid unterzeichnete Anmerkungen zu folgenden Artikeln:
Aufgaben.
Bildung.
Direktor.

Exposition.
Geometrie, ebene.
Gymnasium.
Hegel.
Jugendlektüre.
Knabenseminar.
Landexamen.
Lateinschule (s. Hirzel).
Lehrer.
Lehrerkollegium.
Lehrerkonferenzen.
Lehrmittel.
Lorinser.
Meierotto.
Melanchthon.
Nation.
Pensionat.
Pensionswesen.
Präparation.
Prinzenerziehung.
Privatgymnasium.
Religiöse Unterweisung in der Familie.
Religionsunterricht in niederen Schulen.
Schülerzahl.
Schulbücher.
Schulfeste.
Schulleben.
Schulprämien.
Simultangymnasium.
Spiel.
Stipendien.
Thätigkeitstrieb.
Unterrichtszeit.
Versetzen.
Visitation.
Waisenhaus.
Württemberg, höhere Schulen.
Zeugnisse, Konduitenlisten.]

Schott, Prof. in Stuttgart.
Jugendlektüre (s. Kühner).

Dr. Schneider, Geh. Ob.-Reg.-Rat in Berlin.
Diesterweg.
Gerson.
Harnisch.
Kämmerer, Joach.
Kommunalschule u. Konfessionsschule (s. Hauber).
Leibnitz, G. W. v.
Leichtsinn.
Mitgefühl.
Port Royal. Die kleinen Schulen. Einfluß des Jansenismus.
Preußen, Volksschulen (s. Thilo).
Rabelais, Fr.
Schularten.
Selbstbeherrschung.
Selbsterziehung.
Soldatenschule.
Sommerschule.
Taubstummenbildung.
Türk, Wilh. v.

Dr. Schoell, Prediger in London.
Großbritannien und Irland.

Schorn †, Sem.-Direktor in Weißenfels.
Wolke, Chr. H.

Dr. Schrader, Universitätskurator in Halle.
Aristoteles.
Berechtigungen.
Besetzungsrecht.
Bildungsgehalt der Unterrichtsfächer.
Fichte, J. G.
Hegel, G. W. F.
Pädagogisches Seminar für höhere Schulen.
Privatstudium.
Prüfung der Lehrer an höheren Schulen.
Schülerbibliothek.
Schulgesetz.
Schulgesetze.
Schuljahr.
Schulregiment.
Stadtschule.
Spanien (s. Le Roy).
Südamerika (s. Le Roy).
Tabakrauchen.
Treue.
Überbürdung.
Unterrichtsfreiheit.
Unterrichtssprache.
Vorschule (s. Schmid).
Waldeck.
Wirtshausbesuch.
Wolf, F. A. (s. Arnoldt).

Schubert, Direktor in Teschen.
Ortskunde.
Sinnenübung.
Vorzeigen, Vormachen.

Dr. Schulz, Geh. Reg.-Rat in Magdeburg.
Schulvermögen und dessen Verwaltung.

Schurig, Schuldirektor in Wernigerode.
Ablernen.
Abspannung.
Aufmunterung.
Biblische Geschichte.
Fortbildung der Volksschullehrer.

Schüz, Dekan in Münsingen.
Bosheit.

Dr. Schwicker, Professor.
Ungarn.

Dr. Sigismund †, Prof. in Rudolstadt.
Natursinn (s. Hauber).

Dr. Wagner †, Gymn.-Dir. in Königsberg.
Wahrhaftigkeit.

Dr. Wehrmann, Geh. Reg.-Rat in Stettin.
Lektionsplan.
Lehrplan.
Sokrates.
Versetzung, Versetzungen.

Dr. Werth, Gymnasiallehrer in Detmold.
Lippe-Detmold.

Dr. Weidemann, Ob.-Schul-Rat in Meiningen.
Abendmahl.
Bibellesen.
Katechismus.
Meiningen.
Naturwissenschaften in der Volksschule.
Sächs. Herzogtümer.
Schulrecht.
Strafrecht.
Urlaub.
Urteilskraft.

Weitbrecht, Prof. in Stuttgart.
Flattich.

Weiß, Prof. in Tübingen.
Herbart (s. Moller).
Pädagogik (s. Moller).

Dr. Wichern †, Vorsteher des Rettungshauses in Horn.
Rettungsanstalten (s. Henske).

Dr. Wiese, Wirkl. Geh. Ob.-Reg.-Rat in Potsdam.
Deutsches Reich.
Gymnasium im Verhältnis zum Christentum (s. Heiland).
Preußen, Maturitätsprüfungen.
Realschulen (s. Kramer).
Spilleke (s. Heydemann).

Dr. Wildermuth †, Prof. in Tübingen.
Chrestomathie für moderne Sprachen.
Englische Sprache (s. Gantter).
Hamann (s. Oehler).
Italienische Sprache.
Lehrerkollegium, Einheit.
Nachschreiben.
Rechnen.

Dr. Erich Wolf.
Österreich (s. Ficker).

Zelle, Gymn.-Lehrer in Berlin.
Plutarch.
Privatlehrer.
Römische Erziehung.

Dr. Ziegler, Prof. in Stuttgart.
Hermann, Gottfr.

Verzeichnis der Artikel.

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

